POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI

Kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologji teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

Założycielka: Prof. Dr. J. JOTEYKO.

Wydawca odpowiedzialny w im. Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych K. MAKUCH.

Tom IV. № 1.

Styczeń — Marzec 1931 r.

SKŁAD GŁÓWNY: W ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH, MARSZAŁKOWSKA 123

Do nabycia w głównych księgarniach.

Treść numeru:

Rękopisy nadsyłane do redakcji powinny być pisane na maszynie lub pismem w całości łatwo czytelnem. *Redakcja nie będzie zamieszczała prac, nie odpowiadających temu warunkowi.*

Autorowie, życzący sobie zamówić odbitki swych prac, powinni to zaznaczyć w chwili druku. Każda odbitka musi być zaopatrzona napisem: Odbitka z kwartalnika *Polskie Archiwum Psychologji,* tom..... rok..... Nr....„ Warszawa.

Prace do druku, egzemplarze wymienne i książki do sprawozdań należy nadsyłać pod adresem redakcji.

ADRES REDAKCJI: PLAC TRZECH KRZYŻY 8 M. 25, TEL. 660 - 65.

ADRES ADMINISTRACJI: UL. MARSZAŁKOWSKA 123, TEL. 269 - 08.

KONTO P. K. O. 13.951.

Prenumerata roczna 10 zł.

Cena pojedyńczego numeru 2 zł. 50 gr.

Tom IV Warszawa, styczeń—marzec 1931 № 1

Polskie Archiwum Psychologji

kwartalnik założony przez prof. dr. J. JOTEYKO, poświęcony zagadnieniom psychologji teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Polsk. Naucz. Szkół Powszechnych.

Komitet Redakcyjny: STEFAN BALEY, MARJA GRZEGORZEWSKA I JAKÓB SEGAŁ

Wydawca odpowiedzialny w imieniu Związku Polskiego Naucz. Szkół Powszechnych K. Makuch.

Redakcja: Plac 3 Krzyży 8, m. 25, tel. 660-65.
Administracja: ul. Marszałkowska 123, tel. 205-88 i 269-08.
Konto P. K. O. 13.951.

DR. FRANCISZKA BAUMGARTEN
Doc. Uniwersytetu w Bernie.

Dzieci cudowne.

Dziecko, będące w stanie dorównać człowiekowi dorosłemu w jakiejkolwiek dziedzinie umiejętności ludzkich, lub nawet przewyższyć sprawność człowieka dorosłego, nosi we wszystkich językach nazwę „cudownego". Cudem, a więc czemś niezwykłem i niepojętem wydaje się podobne zjawisko, które po wsze czasy opisywano z większym podziwem niż z należnym objektywizmem. Zachowały się w ten sposób wiadomości o dzieciach niepowszednich zdolności, przeważnie muzycznych, jak o *Mozarcie i Beethovenie*, a najznakomitszem bodaj z nich wszystkich był żyjący w wiekach średnich *James Crichton*, znany pod nazwą „génie monstreux", który w wieku lat 10-iu zdumiewał zarówno swą sztuką fechtunku, jak i umiejętnościami językowemi, i który w wieku lat 15-u w dwunastu językach wierszem i prozą odpowiadał uczonym sorbońskim na zawiłe pytania filozoficzne.

Gdy psychologja stała się nauką eksperymentalną, próbowano w liczbach i pomiarach określić te niezwykłe sprawności dzieci w porównaniu z sprawnością ludzi dorosłych. Najłatwiej dawało się to uczynić ze zdolnościami muzycznemi, to też pierwsze publikacje tego rodzaju tyczą się dzieci utalentowanych muzycznie (zob.

prace *Richeta* [1]), *Stumpfa* [2]), i in.). Metody psychologji eksperymentalnej pozwalały ponadto na badanie różnych cech umysłowych, jak inteligencji, pamięci, uwagi, zdolności kombinowania, myślenia, fantazji, kojarzenia i t. p. To też zczasem zaczynają się pojawiać monografje o dzieciach cudownych, obejmujące większość zdolności psychicznych [3]).

W literaturze pięknej dziecko cudowne było zdawien dawna przedmiotem opisu z zupełnie innej strony: zajmowano się jego dolą i niedolą, jako wyzyskiwanego przez rodziców i opiekunów w celach materjalnych. Poeta i powieściopisarz wczuwał się w świat przeżyć dziecka cudownego i charakteryzował je mniej lub więcej umiejętnie zależnie od swej umiejętności wczucia się. Charakterystyki takie oczywiście nie są wolne od domieszki subjektywizmu— nie wiadomo często, gdzie kończy się fantazja autora, a gdzie zaczyna rzeczywistość. Ale te właśnie charakterystyki miały dostęp do szerszej publiczności, która urabiała sobie swe sądy bądź na ich podstawie, bądź też na podstawie notatek pism codziennych, służących do reklamy wystąpień publicznych tych dzieci. Sądy te okazywały się po większej części niesłuszne, jak o tem nieraz świadczył los późniejszy tych dzieci i dlatego wskazanem było zająć się raz kwestją: jakiem jest w istocie to dziecko cudowne — jako dziecko, a nie jako cud? Co czuje i przeżywa ono naprawdę? Jak odnosi się do swej sztuki, względnie do swego zawodu? Jak działa nań zawód i jak urabia się jego charakter?

Kwestje powyższe możliwem było zbadać dopiero ostatnio w sposób systematyczny, gdyż badania psychologiczne dostarczyły zaledwie w ostatnim lat dziesiątku eksperymentalnych prób, pozwalających na określenie cech charakteru. Wprawdzie próby te dalekie są od doskonałości, pozwalają jednak zorjentować się we właściwościach osobowości tych dzieci. W każdym razie wykluczają one subjektywizm w tym stopniu, jakiemu podlegała przygodna obserwacja dziecka, lub prowadzona z niem swobodna pogawędka dziennikarska.

Z punktu widzenia *problematu osobowości* interesowały i mnie dzieci cudowne. Miałam możność zbadać kilkanaścioro takich dzieci, z których przeważna część występowała publicznie. Nie chodziło mi zatem przy badaniu ich o określenie wielkości czy jakości ich talentu, lecz o ogólny poziom inteligencji, o cechy charakteru, o stosunek do własnej sztuki i do otoczenia. Wyniki tych badań

---

[1]) *Richet C.* Note sur un cas remarquable de précocité musicale. IV Congrès Intern. de Psychologie, Paris. 1901.

[2]) *Stumpf C.* Akustische Versuche mit Pepito Arriola. Zeit. für angewandte Psychologie. 1909.

[3]). *E. Révész:* Erwin Nyiregyhazi. Psych. Analyse eines musikalisch hervorragenden Kindes. Leipzig, Veit, 1916, 148 S.

nad 9-iorgiem dzieci tego rodzaju (7 letniej tancerki, 8 letniego szachisty, 6 letniego pianisty i 9 letniej pianistki, 14 letniej skrzypaczki i 11 letniego skrzypka, 13 letniego kapelmistrza i 6 letniego geografa) zostały opublikowane obszernie w niedawno wyszłej pracy: „Wunderkinder" [1]), tutaj chodzi o wskazanie tych cech, które dały się stwierdzić u wszystkich tych dzieci bez wyjątku.

Najbardziej rzucającą się w oczy wspólną cechą dzieci, występujących publicznie, jest wielkie poczucie obowiązku i odpowiedzialności. Dziecko zdaje sobie sprawę, że jest ono chlebodawcą rodziny i czuje się odpowiedzialne za jej dobrobyt. Wie ono, że od jego udatnych wystąpień (a więc od jego „ćwiczeń") zależy powodzenie materjalne rodziców, więc gorliwie wykonywa wszystkie nakazy rodziców i nauczycieli, lecz tylko tych, którzy go uczą jego sztuki, natomiast dla nauczycieli innych przedmiotów wykazuje niechęć, nietyle wskutek braku zainteresowań, ile z powodu obawy, że traci czas, mogący być zużyty na uprawianie swej sztuki. Czuje ono dużo wdzięczności dla rodziców i nauczycieli za rozwój swego talentu, gdyż pragnie osiągnąć w swej sztuce jak najwyższy stopień doskonałości i jest do wychowawców swych zazwyczaj fanatycznie przywiązane.

W związku z tem stoją pewne cechy charakteru dziecka: punktualność, ścisłość w wykonywaniu nakazów, obowiązkowość, siła woli i panowanie nad sobą. Dlatego też spotkać można wśród takich dzieci bardzo często t. zw. „silne charaktery".

Wystąpienia publiczne uważane są za wielką przyjemność. Żadne z dzieci badanych nie znało „tremy"; niektóre z dzieci uważały nawet, że koncerty bywają zbyt rzadkie, pragnęły bowiem codziennie występować. Wystąpienia mają urok może zresztą i dlatego, że dziecko cudowne zasypywane bywa kwiatami i podarkami.

Jako niemiły skutek wystąpień zanotować należy żądność pochwał i dobrej krytyki. Może nietyle leży ona w naturze dziecka, ile wywołana zostaje świadomością, że dobra krytyka pociąga za sobą aprobatę rodziców i dalsze „engagements".

Również w związku z uprawnianiem sztuki pozostaje fakt, że dzieci cudowne posiadają dużo *zmysłu praktycznego*. Prowadzą wszak one tryb życia „sław", — jeżdżą z miasta do miasta, z kraju do kraju, odbierają więc dużo wrażeń, zbliżają się do ludzi najrozmaitszych typów, do których muszą się choć na czas krótki przystosować, stają wobec mnóstwa sytuacyj praktycznych: terminów wystąpień, wolnych sal, wysokości gaż, obmyślania programów, stosunku do innych artystów, z którymi występują jednocześnie lub wspólnie, lub którzy odnoszą się do nich wrogo.

[1]) *Fr. Baumgarten:* Wunderkinder. Psychologische Untersuchungen. Mit 80 Abbil. im Text und 1 farbigen Tafel. Leipzig, J. A. Barth, 1930, 184 S.

Wszystko to rozszerza horyzont psychiczny dziecka. Mimo to, ani jedno z dzieci badanych nie okazało się „przemądrzałem" — dziwne, że z wielkim zmysłem realnym łączyły dziecięcość swych pragnień i dziecinny stosunek do otoczenia i rówieśników.

Wraz z wiekiem dawał się zauważyć przejaw zazdrości o sukcesy kolegów. Miało się jednak wrażenie, że winę w wywoływaniu tego uczucia ponosili w przeważnej mierze dorośli, którzy, nie krępując się, omawiali w obecności dziecka sytuacje i wypadki, mające jako treść współzawodnictwo, ubieganie się o pochwały, recenzje, gaże i t. d. O ile dawało się stwierdzić, stosunek ich do innych dzieci, nieutalentowanych, jest miły, chętnie bawiłyby się one z rówieśnikami, gdyby nie zakazy rodziców, obawiających się dla swego „cudu" złego towarzystwa, lub pragnących poprostu w ten sposób podkreślić odrębność własnego dziecka.

Czy dziecko cudowne posiada zdolności w różnych kierunkach, czy też jest jednostronnie utalentowane? Na pytanie to trudno odpowiedzieć, gdyż dzieci cudowne, prowadząc życie koczownicze, nie mogą pobierać regularnej nauki szkolnej i zdane są na łaskę przygodnych nauczycieli wzgl. swego najbliższego otoczenia, które zajmuje się ich nauką podczas podróży. Badania tych dzieci metodą *Bineta* i testami inteligencji innych autorów wykazały, że dzieci te posiadają zazwyczaj inteligencję ponad normę tak, że bardzo rozpowszechnione mniemanie, jakoby natura obdarzyła je jednostronnie, nie zostaje przez badania objektywne potwierdzone. Natomiast prawie wszystkim brak wiadomości szkolnych. nieraz nawet elementarnych. Jest to zrozumiałe. Wszak dzieci te pobierają naukę nietylko dorywczo, lecz zazwyczaj głównie w kierunku, w którym idzie ich talent, a więc pozostawiającą pod względem szkolnym bardzo wiele do życzenia. Właściwie należałoby raz ułożyć program naukowy, przystosowany do specjalnych warunków życia tych dzieci, a jednak uwzględniający rozmaitość ich zdolności psychicznych i wymagania szkoły ogólnej.

Niejednostronność uzdolnienia dzieci cudownych pozwala na zbadanie nader ciekawego zjawiska: w jakim stosunku pozostają wogóle poszczególne zdolności psychiczne do wyraźnie zaznaczonego talentu? Okazuje się, że nie istnieje tu żadna prawidłowość. Skrzypek 11-letni nie potrafi złożyć papieru według danego łatwego wzoru, nie potrafi rysować, zgiąć kawałka drutu choćby w najprostszą formę, natomiast skrzypaczka 14-letnia wykonywa wszystkie testy techniczne, wymagane dla stwierdzenia uzdolnienia do zawodu ślusarskiego i doskonale rysuje, oboje jednak nie posiadają żadnych zdolności arytmetycznych. Wprost przeciwnie 9-letnia pianistka wykazuje zdolności matematyczne, nie posiada jednak przytem prawie zupełnie zdolności wyobrażenia przestrzennego. Ciekawe, że testów wyobrażania przestrzennego, naogół dobrze wy-

konywanych przez normalnych chłopców 10—11-letnich, nie potrafił wykonać ani 6-letni geograf, prześcigający chłopców 13-letnich swym zmysłem orjentacyjnym, ani szachista cudowny, który w 8. roku życia z wielkiem powodzeniem grał jednocześnie z 20 najlepszymi członkami berlińskiego klubu szachistów, ani niezwykłych zdolności rysowniczka. Pamięci liczb nie posiadało ani jedno z dzieci, tak wybitną mających pamięć muzyczną, jedynie szachista zdumiewał swą fenomenalną pamięcią liczbową i przestrzenną, natomiast wykazał brak pamięci form i kształtów. Kapelmistrz odznaczał się wybujałą fantazją, ale słabą zdolnością kombinowania. Zdolność wczucia się w sytuacje i ludzi wykazały tylko 9-letnia pianistka i mała tancerka, u innych dzieci była ona zaledwie w przeciętnym stopniu rozwinięta, co tem bardziej jest dziwne, że w odtwarzaniu utworów muzycznych wykazywały dużo uczucia. Słowem, korelacja cech psychicznych dzieci cudownych na podstawie posiadanego materjału nie pozwala na wyprowadzenie jakichkolwiek wniosków, tyczących się stałej zależności między posiadanym talentem a innemi zdolnościami.

A jednak jest to zagadnienie najciekawsze bodaj ze względu na to, że mogłoby służyć jako przyczynek do zagadnienia struktury psychicznej, wzgl. dla teorji korelacyj psychicznych. Jakie zdolności idą z sobą w parze? Jakie wykluczają się wzajemnie? Czy bywają wypadki, że zdolności, które logicznie biorąc, nie powinny być współrzędnie, istnieją jednak obok siebie i naodwrót, czy nie brak dzieciom tym umiejętności, które powinny z racji swego talentu posiadać?

Binet był pierwszym, który, badając młodocianego malarza, *Tadeusza Stykę*, zauważył, że nie był on w stanie wykonać takiego łatwego zadania, jak zapamiętanie długości narysowanej linji — umiejętność, którą zdawałoby się winien był posiadać. Fakt ten, jak i podane tu powyżej dowodzą, że nasze pojęcia o „architektonice" psychiki są nader niedostateczne. Badanie dzieci cudownych według jednego, ściśle określonego planu, pozwalającego na zestawienia i porównania wyników, przyczynić się mogą w dużym stopniu do rozwiązania tego problematu. Rzucą one ponadto światło na zagadnienie, na czem istotnie polega różnica między dzieckiem cudownem a dzieckiem normalnem: czy talent jako taki istnieje obok innych zdolności bez żadnego z nim związku, czy też i inne zdolności zostają jednocześnie przez posiadanie wielkiego talentu zmienione i w jakim stopniu.

JUNE E. DOWNEY.

Indywidualny test Woli—Temperamentu[1].

A. PODRĘCZNIK DLA BADAJĄCEGO.

Wstęp.

Testy Woli i Temperamentu zostały wydane i jako testy indywidualne i jako testy zbiorowe wraz z odpowiedniemi wskazówkami dla każdego zbioru testów. W tym podręczniku można wskazać jedynie pobieżnie na ich znaczenie. Po pełniejsze wyjaśnienie, rozważenie każdego testu indywidualnego oraz analizy przykładu profilów woli odsyła się czytelnika do pracy autorki p. t. „Wola — Temperament i ich testowanie" [2].

Autorka jest świadoma pozornego zamieszania, wynikającego z innej kolejności wyników testu w profilu niż ta, w której same testy są podane. Ta różnica w porządku jest nieunikniona z następujących powodów: kilka testów podlega podwójnej ocenie, testy muszą być dawane w pewnej kolejności, aby zapewnić możliwie najlepszy wynik, nakoniec niektóre cechy, pozostające w korelacji, muszą być umieszczone razem w ocenie, aby profil odwzorowywał należycie rzeczywistość. Mamy nadzieję, że każdy, stosując testy, zrozumie odrazu przyczynę kolejności, w której są one podane, jak i przyjętego porządku w układzie ocen.

---

[1]) Ze względu na zainteresowanie, które budzą obecnie usiłowania badania charakteru na drodze eksperymentalnej, podajemy tłumaczenie powszechnie znanego w Ameryce testu pani *Downey* jako godnej uwagi próby w tym zakresie.

Przekład umieszczamy z upoważnieniem wydawcy. *(Przyp. Red.).*

Do niniejszego tłumaczenia nie dołączamy uwag krytycznych, które się nam w trakcie pracy nasunęły; podamy je po uprzedniem wypróbowaniu testu. *(Przyp. tłum.).*

[2]) Pub. by World Book Company, Yonkers - on - Hudson, New York.

Wskazówki odnoszące się do przeprowadzania badań.

Jeżeli niema osobnego zastrzeżenia, to wszystkie notowania powinny być wykonywane piórem. Wskazane jest użycie pióra wiecznego.

We wszystkich tych testach, a szczególnie w X i XII ważne jest, aby reagujący nie czuł się skrępowany ograniczoną przestrzenią. Jeżeli pismo jest bardzo szerokie, konieczne jest użycie odwrotnej strony arkusza.

W większości testów czynnik czasu gra pierwszorzędną rolę, czas więc powinien być mierzony stoperem. W instrukcji należy na wymagania, dotyczące czasu, położyć szczególny nacisk. Badany powinien jasno zdawać sobie sprawę, kiedy ma pisać możliwie najszybciej, kiedy możliwie najwolniej, a kiedy w swem tempie normalnem. Po wykonaniu przez badanego tych testów, dla których w arkuszu jest przewidziane puste miejsce, badany powinien być poinformowany o zużytym czasie i wypisać go na tem miejscu.

Instrukcje ustne powinny być podawane dokładnie tak, jak jest wskazane dla każdego testu. Na początku należy powiedzieć:

„To nie jest próba inteligencji, ale jest bezwzględnie konieczne, ażebyś postępował zgodnie z objaśnieniami. Czasem będziesz musiał pracować szybko, czasem wolno, czasem ze zwykłą szybkością. Postępuj dokładnie według wskazówek. Zaczynaj zawsze dokładnie na sygnał”.

Test I. Szybkość decyzji.

Po wypełnieniu przez badanego pustych miejsc w nagłówku pierwszej stronicy formularza testowego badający mówi [1]):

„Teraz zwróć uwagę na pierwszą próbę. Są tu dwie kolumny słów. Są one zestawione parami w ten sposób: staranny — niestaranny; ostrożny — śmiały; ambitny — nieambitny i t. d. Zaznacz ten rys w każdej parze, który najbliżej określa ciebie. Staraj się, jeżeli chcesz, ocenić dokładniej, np. możesz ocenić siebie na 65 ze staranności i 35 z niedbałości. Nie potrzebujesz się śpieszyć”.

Należy zapisywać czas użyty, ale bardzo dyskretnie. Również należy zapisywać uwagi oraz oznaki sumienności lub chęci dowcipkowania. W wypadku bardzo powolnej reakcji należy zapisać powód, np. czy jest ona spowodowana przez tendencję do przesadnego krytycyzmu, przez emocjonalne otamowanie (zakłopotanie, sumienność i t. d.), albo dygresję od przedmiotu.

Gdy badany skończył już zaznaczać, należy powiedzieć:

---

[1]) Zobacz str. 28 i nast. tej pracy, gdzie podany jest formularz testowy.

„Teraz podkreśl te cechy, co do których jesteś najbardziej pewien, że je posiadasz".

Znów należy zanotować czas. Do oceny jest włączony cały czas wyboru i podkreślania łącznie, ale obie pozycje muszą być zapisane oddzielnie.

W wypadku przesadnej sumienności badanego czasami jest konieczne zacząć testem II i dać test I wtedy, gdy badany odzyskał swobodę. Spis cech, użyty w testach grupowych, jest nieco prostszy niż w testach indywidualnych i może być użyty dla osobników niewykształconych.

Celem testu tego jest określenie szybkości powzięcia decyzji wogóle. Nie jest czemś zasadniczem to, czy badany ściśle siebie opisuje. Znaczenie tu mają: czas użyty na powzięcie decyzji i powody zwłoki.

Test II. Brak obciążenia[1]).

„Teraz zwróć uwagę na test II, pisanie twego imienia i nazwiska. Pod 1 napisz swoje imię i nazwisko tak, jak piszesz zwykle, zwykłem pismem i ze zwykłą szybkością. Czekaj na sygnał. Baczność — zaczynaj". (Dwie próby).

W tym teście i w następnych czas zaznacza się dla każdej próby oddzielnie.

„Pod 2 napisz swoje nazwisko, jak tylko możesz, najszybciej. Czekaj na sygnał. Baczność — już — szybko". (Dwie próby).

Badający powinien głosem i zachowaniem się sugerować pośpiech przy dawaniu instrukcji. „Baczność — już" powinny być wypowiedziane z naciskiem.

Wyniki tego testu są użyte razem z VI do oceny „braku obciążenia". Test ten służy również jako wzór podpisu, pisanego z normalną szybkością i w normalnej wielkości, do porównania z automatycznem pismem w teście X.

Test ten daje zwykłą szybkość pisania nazwiska i pozwala porównać ją z szybkością, występującą wtedy, kiedy w grę wchodzą specjalne względy. Bardzo duża różnica między szybkością zwykłą a szybkością możliwie największą wskazuje na nadmierne obciążenie — na tendencję do zwalniania, do odwlekania, do poruszania się w tempie niepotrzebnie wolnem, z wyjątkiem tej sytuacji, gdy istnieje nacisk zewnętrzny lub wewnętrzny.

Bardzo mała różnica między zwykłem a przyśpieszonem tempem wskazuje na wyjątkowy brak obciążenia, na tendencję do jak największej wydajności. W tym wypadku może istnieć mały

[1]) W oryginale angielskim: „Freedom from Load".

zapas energji. Osobnik taki może nie być zdolny do odpowiedniego wysiłku, ponieważ siła poruszająca została wyczerpana.

Test III. Pisanie imienia i nazwiska w zwolnionem tempie.

„Teraz napisz swoje imię i nazwisko, jak możesz, najwolniej bez przerywania ruchu pióra. Pamiętaj, że masz pisać bardzo, bardzo wolno. Baczność — zaczynaj".

Badający podsuwa tendencję do ruchu powolnego, przeciągając wyrazy instrukcji.

„Masz napisać swoje nazwisko jeszcze raz wolno. Ty możesz napewno pisać jeszcze wolniej, niż tak, jak pisałeś za pierwszym razem. Zrób to jak najlepiej. Baczność — zaczynaj".

Test ten służy jedynie jako ćwiczenie próbne dla testu VII. Rezultaty nie są użyte przy ocenie.

Test IV. Wybór testu umysłowego.

„Tu są dwie koperty, zawierające dwa różne testy umysłowe. Jeden test jest bardzo łatwy, drugi trudny, ale ja ci nie powiem, który test w której mieści się kopercie. Wybierz sam, którą chcesz otworzyć".

Po daniu instrukcji należy położyć przed badanym dwie koperty z napisanemi grubym drukiem **M** i **N**, **N** zawsze na prawo. Należy zanotować nieznacznie czas, użyty na wybór, jak również uwagi.

Gdy wybór został dokonany, należy powiedzieć: „Otworzymy kopertę trochę później". Należy odłożyć kopertę na bok i zapisać sobie literę tej koperty, której osoba badana nie wybrała. Nie pozwolić badanemu na zobaczenie, którą literę się zapisuje.

Test ten jest przygotowaniem dla testu XI i nie jest brany w rachubę przy ocenie. Normy czasu są podane jedynie dla zadowolenia tego badającego, który pragnie obserwować szybkość, z jaką badany podejmuje decyzję w pewnych warunkach. Ponieważ badany nie ma sposobu dowiedzenia się, która koperta zawiera łatwiejszy, a która trudniejszy test, zrozumiałem jest, że nie może on niczego zyskać przez rozważanie i, że wybór może być dokonany równie dobrze odrazu.

Test V. Koordynacja impulsów.

„Zwróć uwagę na test V. Spójrz na tę krótką linję. Masz napisać na tej krótkiej linji tak szybko, jak tylko możesz, wyrazy: Stany Zjednoczone Ameryki (United States of America). Wypisz te wyrazy w całości i pamiętaj o dwóch

rzeczach: *musisz pisać bardzo prędko i nie możesz wychodzić poza linję*. Baczność — już — prędko".

Zaznacza się czas.

Badany musi pisać szybko i jednocześnie musi poprzestać na małej przestrzeni papieru. Celem tego testu jest określenie umiejętności zachowania się w złożonej sytuacji. Rezultaty, osiągnięte przez autorkę, wskazują, że osoba, która osiąga wysoki stopień, zdolna jest do takiej czynności, jak prowadzenie samochodu prędko i uważnie przez ludną ulicę.

Test VI. *Szybkość ruchów i brak obciążenia.*

1. Zwróć uwagę na test VI, pisanie zwrotu: Stany Zjednoczone Ameryki (United States of America). Pod 1 napisz: Stany Zjednoczone Ameryki (United States of America) swem *zwykłem* pismem i ze swą *zwykłą* szybkością. Czekaj na sygnał. Baczność — zaczynaj". (Dwie próby). Czas dla każdej próby mierzony oddzielnie.

2. „Pod 2 napisz: Stany Zjednoczone Ameryki (United States of America), *jak tylko możesz, najprędzej*. Czekaj na sygnał. Baczność — już — prędko". (Dwie próby).

Ocenę szybkości ruchów uzyskuje się na podstawie pierwszej części testu VI. Cały test jest powtórzeniem testu na brak obciążenia i ma być użyty razem z testem II dla oceny tej właściwości.

Druga część tego testu może być użyta do oceny przyśpieszonego ruchu.

Test VII. *Powściąg ruchowy.*

„Teraz pisz: Stany Zjednoczone Ameryki (United States of America) możliwie najwolniej, jednak nie przerywając pisania. Niektórzy piszą ten zwrot pełne 30 minut. Nie powiększaj liter pisma".

Należy wymagać, aby badany wykonał 3 próby, chyba, że pierwsza albo druga próba przekroczy 18 minut. Należy dać tę samą instrukcję dla drugiej i trzeciej próby, jak dla pierwszej, dodając przed trzecią próbą: „To jest twoja ostatnia sposobność, wykonaj to więc jak najlepiej".

Zaznaczyć czas dla każdej części powyższego testu. W zwolnionem piśmie zaznaczyć również czas, użyty na napisanie każdego wyrazu, celem uchwycenia tendencji do przyśpieszania szybkości lub zwalniania w poszczególnych częściach testu. Badanemu nie należy pozwolić rozmawiać podczas pisania, albo w jaki-

kolwiek inny sposób rozpraszać uwagę, a każde usiłowanie w tym kierunku należy notować. W wypadku tendencji do znacznego powiększania wielkości pisma żądać od badanego, aby zachowywał swoją zwykłą wielkość.

Zadaniem tego testu jest zbadanie zdolności powstrzymania impulsu motorycznego; np. powstrzymania się od mówienia w chwili podrażnienia. Test ten bada zdolność do stałości zachowania się podczas pracy — cierpliwość przy wykonywaniu nieprzyjemnej czynności.

Test VIII. Plastyczność i perseweracja wolicjonalna.

1. „Obok 1 napisz: Stany Zjednoczone Ameryki (United States of America) charakterem pisma jak najmniej podobnym do twego zwykłego. Użyj tyle czasu, ile ci trzeba".

2. „Obok 2 masz napisać: Stany Zjednoczone Ameryki (United States of America), przeinaczając tak dalece swoje pismo, żeby rzeczoznawca nie był w stanie utożsamić go z twojem zwykłem pismem. Możesz robić na odwrocie tego arkusza tyle prób przeinaczenia, ile zechcesz, przed rozpoczęciem na miejscu wyznaczonem. Użyj tyle czasu, ile ci trzeba i zrób jak najlepiej".

Zapisuje się czas, użyty na próby wstępne i na ostateczne wykonanie.

3. „Naśladuj wzór dany poniżej, pisząc, jak możesz, najprędzej".

Udatności i szybkości naśladowania tak, jak one ujawniają się w trzeciej części testu, używa się łącznie ze zmienionem pismem do utworzenia oceny dla plastyczności.

Zadaniem testu na plastyczność jest zbadanie zdolności do zmiany reakcji zrutynizowanej. Zdolność ta wydaje się pozostawać w korelacji z umiejętnem zachowaniem się w różnorodnych sytuacjach, które powstają w życiu.

Persewerację wolicjonalną oceniamy całym czasem, użytym na 2.

Zadaniem testu na persewerację wolicjonalną jest wyznaczenie długości czasu, który badany zużyje na próbę osiągnięcia subjektywnie wyznaczonego celu; jak długo będzie trwać w usiłowaniu dojścia do celu, który sam sobie wyznaczył.

Test IX. Zainteresowanie szczegółami.

1. „Skopjuj wzór A możliwie jak najdokładniej, używając tyle czasu, ile ci tylko będzie trzeba".

Zapisać czas.

2. „Skopjuj wzór B, jak potrafisz, ze zwykłą swoją szybkością".

Zapisać czas.

Zainteresowanie szczegółami mierzy się czasem, użytym na przepisywanie wzoru A, w porównaniu z czasem, użytym na szybkie naśladownictwo w VIII, oraz dokładnością w pracy widoczną w 1 i 2. W życiu zainteresowanie szczegółami ujawnia się w takich rzeczach, jak w pracy dokładnej urzędnika, w pracy inżyniera, w dokładności przy manipulowaniu aparatami, w pracy laboratoryjnej.

Test X. Impulsywność ruchowa.

1. „Pod 1, gdzie jest napisane „oczy zamknięte", będziesz pisać swoje nazwisko tak, jak pisałeś w próbie II, ze swą zwykłą szybkością i zwykłym charakterem pisma, lecz z zamkniętemi oczyma. Musisz mieć pióro przygotowane tak, żebyś mógł zacząć, jak tylko dam sygnał. Baczność — zaczynaj".

2. „Pod 2 będziesz pisać swoje nazwisko i podczas tego szybko liczyć na głos po 3, tak: 3, 6, 9 i t. d. Możesz mieć oczy otwarte".

O ile dla badanego jest to za trudne, to niech liczy po 1.

3. „Pod 3 będziesz pisać swoje nazwisko jeszcze raz i jednocześnie szybko liczyć po 3, ale tym razem musisz pisać z oczyma zamkniętemi. Baczność — zaczynaj".

Zaznacza się czas, użyty na każde napisanie nazwiska, a dla 2 i 3 również liczbę, osiągniętą przy liczeniu oraz błędy.

4. „Teraz zamknij oczy i licz głośno po 2. Podczas twego liczenia ja będę stukać tym ołówkiem. Na 7-me uderzenie zacznij pisać swoje nazwisko, licząc w dalszym ciągu".

Należy zanotować tendencję do przedwczesnego lub opóźnionego zaczęcia pisania, jak również, czy łatwo lub trudno było badanemu wypełnić instrukcję. Należy zapisać ilość uderzeń do chwili, gdy badany zaczął pisać i również czas, użyty na pisanie imienia i nazwiska.

Zadaniem powyższego testu jest zmierzenie tendencji osoby badanej do czynnego wyrażania się, czyli energji jej właściwej. Osoba impulsywna — taka, która „daje się ponosić" zaznaczy się wyraźnie w tym teście.

Wysoki stopień jest następstwem zarówno powiększenia zwykłych wymiarów pisma, jak i powiększenia szybkości. Niski zaś jest następstwem zmniejszenia wymiarów pisma i szybkości.

T e s t XI. R e a k c j a n a s p r z e c i w.

„Wrócimy teraz do próby w kopercie. Którą z nich wybrałeś?" Gdy badany odpowiedział, należy powiedzieć, jak następuje:

Sugestja 1. „Jesteś pewien? Ja myślałem, że to była" — (wymienić drugą literę). Należy zapamiętać sobie odpowiedź i sposób, w jaki jest ona dana, i potem zapisać odpowiedź dosłownie.

Sugestja 2. „Mam zapisany twój wybór. Spojrzę na notatkę i zobaczę, która to była koperta. To była" — (znowu wymienić literę, która nie była wybrana).

Należy dać dużo czasu, ponieważ badany może narazie nic nie mówić, albo może zmienić swą reakcję.

Należy zapisać odpowiedź badanego i jego zachowanie się.

Sugestja 3. „Czy myślisz, że ja się omyliłem?"

Zapisać odpowiedź.

Sugestje, w tym teście zawarte, powinny być podane w sposób jak najbardziej naturalny. Na zakończenie należy powiedzieć: „To drobnostka, opuścimy tę próbę".

Niektórzy z badanych zapominają, jaką kopertę wybrali, niektórzy zauważają pozycję na prawo lub na lewo raczej, niż litery na kopercie. W ostatnim wypadku można jednak przeczyć co do zapamiętanego położenia.

Zadaniem tego testu jest określenie pewności siebie, gotowości do powzięcia decyzji i przyjmowania za nią odpowiedzialności. Pewność siebie, o ile wyrażona z taktem, jest potrzebna każdemu, kto chce być kierownikiem.

T e s t XII. O d p o r n o ś ć n a o p o z y c j ę.

„Zamknij oczy i napisz znów swoje nazwisko tym ołówkiem. M i e j n a p e w n o o c z y z a m k n i ę t e".

Podczas pisania nazwiska należy umieścić drobną przeszkodę (np. małe pudełko tekturowe od wiecznego pióra) przed ostrzem ołówka, wywołującą dostateczny ucisk, tak, by kontynuowanie pisania wymagało znacznego wysiłku. Ucisk ten należy kontynuować, aż pisanie nazwiska zostanie zakończone. O ile badany przerywa pisanie, lub otwiera oczy, powiedzieć: „Pisz dalej". Należy, o ile to potrzebne, nalegać, by badany kontynuował pracę. Jeżeli badany omija, lub przeskakuje przeszkodę, ustawić ją na nowo przed ołówkiem.

Należy zapisać, czy przynaglanie było konieczne czy nie, zanim badany zrobił wysiłek, aby pisać w dalszym ciągu. Również powinien być zanotowany stopień ucisku oraz obserwacje nad szybkością i energją, użytą na omijanie lub na wymyślne i uparte wybiegi.

Druga próba. Powtórzyć test.

Zadaniem testu: „Odporność na opozycję" jest zbadanie gorliwości, z jaką badany pragnie prowadzić zaczętą przez siebie czynność. Człowiek o usposobieniu agresywnem osiąga w tej próbie wysoki stopień; zaś osobnik nieagresywny omija przeszkodę, lub przerywa.

Test XIII. Stałość sądu.

Na zakończenie badania zażądać powtórnego przejrzenia testu I. Należy powiedzieć: „Możesz teraz zrobić zmiany, jakie uważasz za stosowne w zaznaczaniu rysów charakteru. Pisz tym ołówkiem. Rób znak z prawej strony tego rysu charakteru, co do którego chcesz zmienić decyzję".

Należy zaznaczyć czas, użyty na przejrzenie, jak również zmiany, zrobione w zaznaczaniu.

Zadaniem powyższego testu jest zmierzenie tendencji badanego do korygowania decyzji. Osoba, która decyduje raz na zawsze lub osoba niecierpliwa, odmówi rozpoczynania na nowo. Otrzyma ona wysoki stopień za stanowczość sądu. Osoba staranna w normalnym stopniu użyje krótkiego czasu na przejrzenie. Człowiek chwiejny będzie przeglądał cały materjał. Może on użyć więcej czasu na sprawdzanie, niż na pierwsze wykonanie. Tendencja taka byłaby fatalna u wykonawcy lub u tego, kto ma do czynienia z rzeczami nieprzewidzianemi.

Test dodatkowy.

Opisany tu będzie eksperyment, który według mnie rzuca wiele światła, zwłaszcza kiedy ma się do czynienia z psychopatami, chociaż test ten nie daje się standaryzować i prawdopodobnie nie ze wszystkimi badanymi udałby się. Mówię badanemu:

„Proszę, weź ołówek, zamknij oczy i myśl intensywnie o jakichś słowach (albo zwrocie, albo liczbie, albo literze). Położę moją rękę na twojej i będę pisać to, o czem myślisz".

Kładąc lekko swą rękę na ręku badanego, z początku daję inicjatywę, robiąc parę przypadkowych ruchów, lecz, gdy tylko

odkryję inicjatywę ze strony badanego, cofam wszelkie prowadzenie z mojej strony i w ten sposób otrzymuję próbkę o automatycznych tendencjach. Gdy się pracuje z naiwnymi osobnikami, należy robić parę prób, zwykle osiąga się wzrastające powodzenie.

Uwagi nad znaczeniem otrzymanych rezultatów znajdują się w książce tejże autorki: „Wola — temperament i ich testowanie".

Normy dla oceny testów indywidualnych.

Stopnie oceny od 1 do 10 były wyznaczone dla różnych stopni reakcji w ten sposób, że 10 na 100 osób badanych osiąga każdy stopień.

Aby ocenić próbę na podstawie czasu, należy znaleźć ten przedział w tabeli, wewnątrz którego znajduje się czas, osiągnięty przez badanego, i dać ocenę, odpowiadającą temu przedziałowi. W podobny sposób ocenia się jakość reakcji.

Test I. Szybkość decyzji (310 wyników). Przy ocenie bierze się pod uwagę cały czas, użyty na zaznaczanie i na podkreślanie.

Czas	Ocena	Czas	Ocena
28" — 1'53"	10	3'10" — 3'26"	5
1'54" — 2'15"	9	3'27" — 3'56"	4
2'16" — 2'34"	8	3'57" — 4'30"	3
2'35" — 2'49"	7	4'31" — 5'40"	2
2'50" — 3' 9"	6	5'41" —15'	1

Test II. Brak obciążenia. (146 wyników). Test II i test VI są użyte do oceny braku obciążenia. Sposób oceny jest następujący:

W teście II bierze się średnią arytmetyczną dwóch prób na pisanie imienia i nazwiska z normalną szybkością i średnią arytmetyczną dwóch prób z szybkością możliwie największą. Potem oblicza się ich stosunek, dzieląc średnią dla normalnej szybkości przez średnią dla szybkości przyśpieszonej. W teście VI znajduje się w ten sam sposób średnie arytmetyczne czasu normalnego i przyśpieszonego i oblicza się ich stosunek. Nakoniec należy dodać do siebie stosunki średnich arytmetycznych czasów normalnych i przyśpieszonych, osiągnięte w teście II i VI i sumę podzielić przez 2, aby osiągnąć średni stosunek dla imienia i nazwiska oraz zdania. Ocenia się go według podanych norm.

Stosunek	Ocena	Stosunek	Ocena
104 — 115	10	132 — 136	5
116 — 121,5	9	137 — 142	4
122 — 124,5	8	143 — 152	3
125 — 128	7	153 — 161	1
128,5 — 131,5	6	162 — 220	1

Test III. Pisanie imienia i nazwiska w zwolnionem tempie. Test ten jest jedynie ćwiczeniem wstępnem dla testu VII i nie jest oceniany.

Test IV. Wybór testu umysłowego (260 wyników). Autorka nie brała pod uwagę wyników tego testu przy tworzeniu profilu woli, jednak podaje następujące normy i stopnie. Test ten może być użyty razem z testem I do pomiaru szybkości decyzji.

Czas	Ocena	Czas	Ocena
0" — 1"	10	4" — 5"	5
1" — 2"	9	5" — 6"	4
2" — 3"	8	7" — 9"	3
3" — 3,2"	7	10" — 13"	2
3,5"— 4"	6	14" — 45"	1

Test V. Koordynacja impulsów (180 wyników).

Pomyślnie. Przestrzeń O. K. przekroczona najwyżej o ½ litery; czas przekroczony najwyżej o 0,8" w stosunku do przyśpieszonego pisma. (Test VI, 2) 10

Przestrzeń O. K., czas 1" — 1,8" ponad przyśpieszone pismo 9

Czas przekroczony najwyżej o 0.8" w stosunku do przyśpieszonego pisma; przestrzeń przekroczona o jedną literę . 8

Przestrzeń O. K.; czas 2" — 4" ponad przyśpieszone pismo . 7

Czas przekroczony najwyżej o 0,8" w stosunku do przyśpieszonego pisma; przestrzeń przekroczona o 2 lub 3 litery 6

Czas pomiędzy normalnym a przyśpieszonym (lub normalny); przestrzeń przekroczona o jedną literę 5

Czas pomiędzy normalnym a przyśpieszonym (lub normalny). Przestrzeń przekroczona o 2 lub 3 litery 4

Przestrzeń przekroczona o 1 literę i normalny czas przekroczony o 1" — 4" 3

Czas przekroczony najwyżej o 0 8" w stosunku do przyśpieszonego pisma, lub pomiędzy normalnym a przyśpieszonym oraz przestrzeń przekroczona o 4 — 6 liter . . . 2

Przestrzeń przekroczona o 7 lub więcej liter. . . . . . . lub Czas normalny przekroczony o więcej niż 4".	1

Należy penalizować 1 punktem zamazane pismo. W wypadku słabej różnicy pomiędzy normalnem a przyśpieszonem pismem, grupy 7 i 4 mogą zajść na siebie. W tym wypadku należy dać ocenę 7.

Test VI. Szybkość ruchów.

1. Pisanie z normalną szybkością (średnia arytmetyczna dwóch prób, 253 wyniki).

Czas [1]	Ocena	Czas	Ocena
6,4" — 7,9"	10	10,1" — 10,4"	5
8,0" — 8,4"	9	10,5" — 11,1"	4
8,5" — 8,9"	8	11,2" — 12,0"	3
9,0" — 9,4"	7	12,1" — 13,4"	2
9,5" — 10,0"	6	13,5" — 30,0"	1

2. Pisanie w tempie przyśpieszonem. Autorka nie użyła pisania w tempie przyśpieszonem do oceny szybkości ruchów, lecz dla dogodności tych, którzyby pragnęli to uczynić, dołączone są następujące normy:

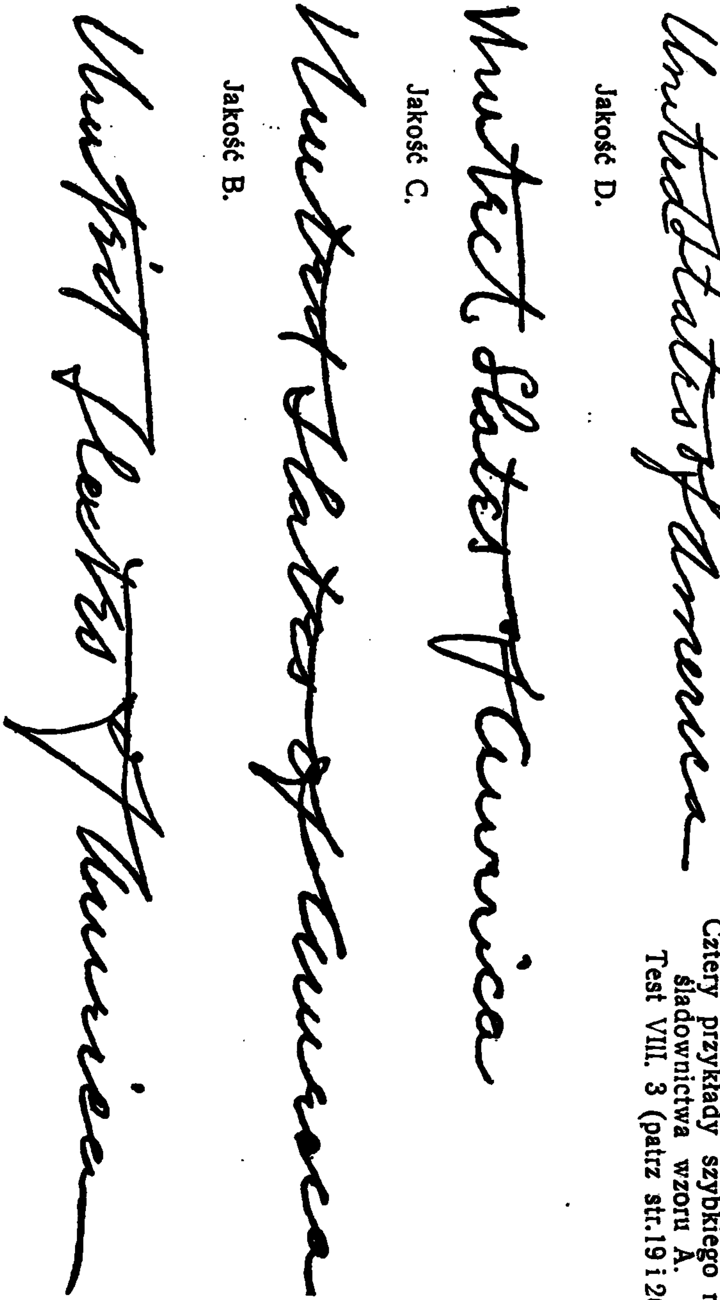
Czas	Ocena	Czas	Ocena
5" — 6,4"	10	7,6" — 8,0"	5
6,5" — 6,6"	9	8,0" — 8,2"	4
6,7" — 7,0"	8	8,3" — 8,9"	3
7,0" — 7,2"	7	9,0" — 9,6"	2
7,3" — 7,5"	6	9,7" — 14,5"	1

Dla zużytkowania wyników testu VI do oceny braku obciążenia (patrz test II str. 15 i 16).

Test VII. Powściąg ruchowy. Pierwsza próba (311 wyników).

Czas	Ocena	Czas	Ocena
31'27" — 8'50"	10	2'6" — 1'31"	5
8'49" — 6' 1"	9	1'30" — 1' 1"	4
6'0" — 4'31"	8	1' 0" — 41"	3
4'30" — 3' 1"	7	40" — 27"	2
3'0" — 2' 7"	6	26" — 11"	1

[1]) Czas był brany z dokładnością do piątych części sekundy. Nadwyżki dziesiętne w tablicy pochodzą z obliczania średniej arytmetycznej dwóch prób.



Jakość D.

Jakość C.

Jakość B.

Jakość A.

Cztery przykłady szybkiego naśladownictwa wzoru A. Test VIII. 3 (patrz str. 19 i 20.)

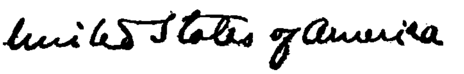
Trzecia próba. Normy próbne.

Czas	Ocena	Czas	Ocena
Ponad 18'	10	4'22" — 3'45"	5
18' — 10'31"	9	3'44" — 2'38"	4
10'30" — 7'30"	8	2'37" — 1'53"	3
7'29" — 5'50"	7	1'52" — 1'26"	2
5'49" — 4'23"	6	1'25" — 31"	1

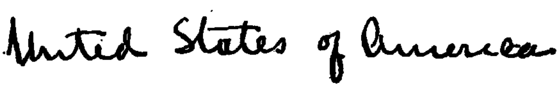
U w a g a. Należy ocenić trzecią próbę chyba, że ocena 10stopniowa jest zrobiona dla pierwszej albo dla drugiej próby. Podano normy dla pierwszej próby, ponieważ te tylko były standaryzowane.

T e s t VIII. T e s t n a p l a s t y c z n o ś ć. W zmienionem piśmie ocenia się pierwszą i drugą próbę oddzielnie: 0, 1 lub 2 stosownie do wielkości zmiany (Patrz poniżej).

Trzy przykłady normalnego i zmienionego pisma. Test VIII. 1 i 2.



Normalne.



Zmienione. Ocenione 0.



Normalne.



Zmienione. Ocenione 1.



Normalne.



Zmienione. Ocenione 2.

Szybkie naśladownictwo (wzór A) ocenia się w zależności od czasu i jakości, jak następuje:

Ocenia się jakość według A, B, C, D lub E w zależności od ogólnego wyniku (patrz str. 18); E oznacza zupełne zachowanie pisma, właściwego badanemu.

Wyszukuje się przedział w załączonej tabelce, wewnątrz którego jest zawarty czas, użyty na pisanie.

Wyszukuje się stopień pod odnośną literą i nawprost właściwego przedziału czasu.

	A	B	C	D	E
8″ — 38″	6	6	4	2	0
39″ — 54″	6	4	3	1	0
55″ — 2′	4	3	2	0	0
2′ 1″ —	3	2	1	0	0

T e s t n a p e r s e w e r a c j ę w o l i c j o n a l n ą (140 wyników). Ocenę perseweracji wolicjonalnej otrzymuje się, biorąc cały czas, użyty na VIII. 2.

Czas	Ocena	Czas	Ocena
14′31″ — 6′ 0″	10	2′25″ — 2′ 8″	5
5′59″ — 4′10″	9	2′ 7″ — 1′51″	4
4′ 9″ — 3′21″	8	1′50″ — 1′35″	3
3′20″ — 2′51″	7	1′34″ — 1′13″	2
2′50″ — 2′27″	6	1′12″ — 25″	1

T e s t IX. Z a i n t e r e s o w a n i e s z c z e g ó ł a m i. Ocenia się powolne naśladownictwo wzoru A oraz naśladownictwo wzoru B razem: 0, 1, 2, 3, 4 lub 5 w zależności od dokładności w szczegółach. Zaznacza się około piętnastu szczegółów w dwóch naśladownictwach np. właściwe umieszczenie kropki nad i, kształt kreski dla t i t. d., i penalizuje się jednym punktem każde trzy błędy.

Ocenia się różnicę w czasie pomiędzy szybkiem naśladownictwem (VIII. 3), a powolnem naśladownictwem wzoru A (IX. 1), jak następuje:

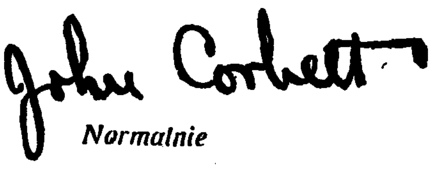
Czas	Ocena	Czas	Ocena
4′10″ — 1′20″	5	34″ — 14″	2
1′19″ — 48″	4	13″ — 1″	1
47″ — 35″	3		

Znajduje się całkowitą ocenę, dodając do siebie te 2 częściowe oceny.

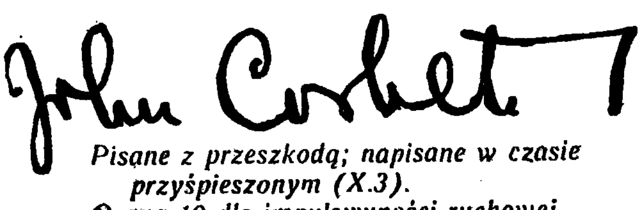
U w a g a. Należy do oceny dodać 1 punkt za przyśpieszone naśladownictwo (VIII. 3) pomiędzy 1′ — 1′30″. Należy do oceny dodać 2 punkty za przyśpieszone naśladownictwo ponad 1′30″.

T e s t X. I m p u l s y w n o ś ć r u c h o w a. Przy pomocy załączonej tabelki ocenia się pismo według wielkości i czasu w porównaniu z normalną dla badanego wielkością oraz normalnym czasem. Ocenia się próby: 1-ą, 2-ą, 3-ą oraz 4-ą oddzielnie i potem znajduje się średnią ocenę. W 4-tej należy dodać 1 za reakcję przyśpieszoną, zaś odjąć 1 za reakcję opóźnioną lub za bardzo powolne liczenie.

Czas	Duże powiększenie (około 50%)	Średnie powiększ. (około 25%)	Małe powiększenie	Normalnie	Nieznacznie zmniejszenie wielkości	Duże zmniejszenie wielkości
Przyśpieszony	10	9	8	6	4	2
Normalny	9	9	7	5	3	1
Opóźniony 1″ — 2″. .	8	7	6	4	2	1
Opóźniony 3″ — 5″. .	6	5	4	3	2	1
Opóźniony 6″ — 12″. .	4	3	2	2	1	1
Opóźniony ponad 12″. .	2	1	1	1	1	1



Normalnie



Pisane z przeszkodą; napisane w czasie przyśpieszonym (X.3).
Ocena 10 dla impulsywności ruchowej

Test XI. Reakcja na sprzeciw.

Obowiązek dowodu zrzucony na badającego. Spontaniczne wyrażenie mniemania, że pomylił się badający. Albo gniewna lub nieufna reakcja 10

Obowiązek dowodu zrzucony na badającego. Badany stanowczo twierdzi, że pomylił się badający 9

Logicznie stanowczy; dowody zacytowane dla upewnienia; badany bierze na siebie obowiązek dowodu; utrzymuje, że badający się pomylił; przy wyrażeniu powątpiewania powtarza dowody dla upewnienia 8

Stanowczy, lecz nie chce dyskutować; łagodna reakcja na pytanie 3-cie, albo upewnienie o swej własnej ścisłości, albo łagodne stwierdzenie błędu badającego 7

Nieangażująca się, typowa uwaga na pytanie 3: „Nie wiem". Albo postawa udaremniająca 3. Nie może pogodzić sprzeczności. Typowa uwaga: „Powinien pan wiedzieć, jeżeli pan robi próbę, ale ja mam dobrą pamięć" . . . 6

Pojednawczy: tłumaczy, w jaki sposób błąd był zrobiony. „Mógł mnie pan nie zrozumieć". „Mogłem panu powiedzieć błędnie" 5

Obojętny: nieprzekonany, ale nie stawia oporu. „Dobrze, jak pan tak mówi, nie będę przeczył". „Nie sprawia to żadnej różnicy". Albo reakcja wymijająca; kiedy pytanie 3-cie jest postawione, badany zmienia temat rozmowy . . . 4

Dopuszcza wątpliwość co do 3 3

Dopuszcza wątpliwość co do 2. Typowe uwagi: „Ja mogłem zrobić błąd". „To dziwne!" 2

Podlega sugestji 2. Typowa uwaga: „To mnie ogłupiło". Albo podlega sugestji 1. Albo koperta zapomniana 1

Uwaga. Czasami badany chwieje się wobec sugestji 1 lub 2, ale później podtrzymuje z pewnością swoje stanowisko. W takim wypadku należy przyjąć średnią między dwiema reakcjami.

Test XII. Odporność na opozycję.

Silny ucisk przeciw przeszkodzie. Pismo utrzymane na początkowym poziomie; silne, zdecydowane pociągnięcia pisma, zwykle powiększony charakter pisma. Pracuje bez przynaglania 10

Bardzo silny przeciw-ucisk na poziomie, ale z pewnem poświęceniem formy; litery zamazane, albo zachodzące na siebie; drżące pismo, albo niepotrzebny pośpiech, albo inne objawy wzburzenia. Pracuje bez przynaglania . 9

Szybkie i energiczne omijanie przeszkody bez albo z zachowaniem formy; często powiększenie liter. Albo silny ucisk lecz nie na poziomie. Bez przynaglania 8

Bardzo zdecydowany, ale spokojny przeciw - ucisk. Albo zdecydowane omijanie, połączone z delikatnym przeciw-uciskiem i nieznacznem naruszeniem formy. Albo powstrzymanie lewą ręką — ręki badającego, albo zasłonięcie swojej własnej ręki lewą ręką. Bez przynaglania . . 7
Wymijająca reakcja: zmiana ruchu; zmiana pozycji; przeskoczenie przeszkody. Bez przynaglania 6
Bardzo łagodny przeciw-ucisk; naruszenie formy. Bez przynaglania 5
Silny ucisk po przynaglaniu i ponowne przystosowanie z zachowaniem formy 4
Umiarkowany ucisk po przynaglaniu z zachowaniem formy. Albo zdecydowane omijanie po przynaglaniu 3
Umiarkowany przeciw-ucisk po przynaglaniu z pewnem usiłowaniem zachowania formy 2
Słaby ucisk po przynaglaniu z naruszeniem formy 1
Absolutna pasywność pomimo przynaglania. Typowa uwaga: „Ja nie mogę". „Jak ja mogę, kiedy pan mnie zatrzymuje?" 0

U w a g a. Należy podnieść ocenę o 1 punkt, jeśli przy drugiej próbie rozwija się silniejszy przeciw-ucisk; należy zniżyć o 1 punkt, jeśli jest znaczne osłabienie wysiłku. Penalizować 1 punktem, kiedy pierwszą reakcją badanego wobec przeszkody jest otworzenie oczu.

T e s t XIII. S t a ł o ś ć s ą d u. Czas użyty na powtórne zaznaczanie testu I. (140 wyników).

Czas	Ocena	Czas	Ocena
0" — 13"	10	43" — 53"	5
14" — 22"	9	54" — 1' 1"	4
23" — 30"	8	1' 2" — 1'10"	3
31" — 35"	7	1'11" — 1'46"	2
36" — 42"	6	1'47" — 5'34"	1

Profil woli.

Profil woli jest wykresem, który nam przedstawia wynik, osiągnięty przez danego osobnika odnośnie do badanych cech. Aby ten wykres otrzymać, należy zaznaczyć stopień dla każdej cechy przez postawienie punktu naprzeciwko odpowiedniej liczby na linji, oznaczonej nazwą tej cechy. Kiedy oceny dla wszystkich tych cech są już w ten sposób zaznaczone, należy połączyć punkty linją. Ta metoda graficzna, przedstawiająca nam wyniki testów woli, staje się łatwo zrozumiała przez rozpatrzenie przykładu profilu woli, podanego na str. 26. Aby pomóc początkującemu badaczowi w bardziej dokładnej interpretacji profilu woli, podamy poniżej określe-

nia wymienionych rysów charakteru oraz omówimy w krótkości znaczenie ugrupowań tych rysów. Rysy charakteru są wymieniane w tym samym porządku, w jakim są dane na karcie wyników.

Szybkość ruchu: Szybkość ruchu w stosunku do wzrostu osoby i do wieku; czy dana osoba porusza się normalnie, prędko czy powoli.

Brak obciążenia: Tendencja do jak najszybszej pracy bez zewnętrznej presji; słaba skłonność do zwalniania szybkości; łatwość zapalania się do pracy.

Plastyczność: Łatwość i powodzenie w przystosowaniu się; zdolność zmiany zwykłych reakcyj. Wysoki stopień wskazuje prawdopodobnie na pewną finezję w układaniu stosunków osobistych, albo na dramatyczne zdolności.

Szybkość decyzji: Szybkość powzięcia decyzji lub wyciągnięcia wniosku. Powolna reakcja może być wyrazem ostrożności albo konserwatyzmu w rozważaniu elementów, zawartych w sytuacji, albo spowodowana przez sprawy, które nie mają nic wspólnego z treścią zadania, albo też rozproszenie umysłu.

Impulsywność ruchowa: Gwałtowność i sprężystość reakcji. Łatwość, z jaką zapory albo zahamowania są usuwane i również tendencja do wybuchowej reakcji, kiedy te zapory są już usunięte.

Reakcja na sprzeciw: To się odnosi do stopnia pewności, z jaką ktoś podtrzymuje swoje przekonanie wbrew opozycji. Reakcja stopniuje się od agresywnej postawy, w której siła dowodu jest przerzucona na osobę przeciwstawiającą się — aż do zupełnego braku obrony swego przekonania.

Odporność na opozycję: Siła, z jaką ktoś reaguje natychmiastowo na przeszkody w jakimś zamiarze. Stopnie jej przechodzą od silnej reakcji do zupełnej bierności wobec opozycji.

Stałość sądu: Tendencja do przemyślenia danej rzeczy i utrzymania się przy swojej decyzji. Pewien niezbyt długi czas, użyty na powtórne przejrzenie, może pochodzić z dążenia do dokładności albo do zapobiegnięcia błędom w powziętej decyzji. Niski stopień charakteryzuje jednostkę, która zostawia otwartą kwestję i która okazuje chwiejność w działaniu, ponieważ jej sąd zmienia się z każdą zmianą uwagi. Przy moich badaniach stopień najniższy uzyskał osobnik, który podczas prowadzenia samochodu tak długo wahał się nad zastosowaniem zmiany w manipulacji, że już czasami potrzeba zmiany mijała, zanim zdecydował się, co ma robić.

Zahamowanie ruchu: Zdolność zachowania w umyśle danego zamiaru i wykonywania go powoli. Zawiera ona zdolność kontroli ruchu, spokój umysłu i cierpliwość.

Zainteresowanie szczegółami: Uwaga zwrócona na szczegóły. Rys ten nie jest równoważny ze ścisłością, która zwykle zawiera zdolność do bystrej analizy. Ktoś może mieć tendencję do interesowania się szczegółami, a nie mieć przenikliwości w doborze szczegółów. Dbanie o szczegóły jest bardziej widoczne w wykonaniu planu niż w rozumnem opracowaniu planu.

Koordynacja impulsów: Zdolność trafnego ujmowania złożonej sytuacji bez pominięcia jakiegokolwiek czynnika, wchodzącego w jej skład. Ten rys jest prawdopodobnie związany ze zdolnością orjentowania się w zawiłej sytuacji, jak np. podczas uczenia się prowadzenia samochodu, gdy kierownica, hamulec i inne części mechanizmu, wszystkie równocześnie wymagają uwagi.

Perseweracja wolicjonalna: Zaobserwowanie zadaniem; gotowość do „zawziętości" w wykonywaniu zadania, jeżeli badany postawił to sobie za cel.

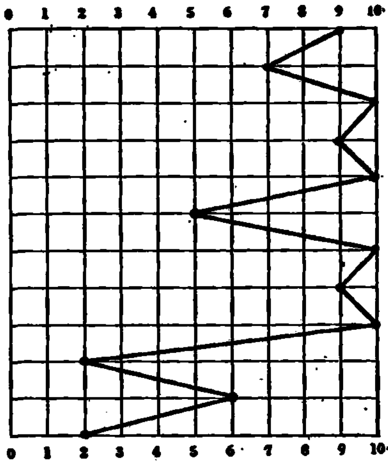
Ciągłe powtarzanie tej samej rzeczy zdradza persewerację, ale nie persewerację wolicjonalną. Ta ostatnia zawiera w sobie nietylko ciągłe powtarzanie czynności, ale także postęp w kierunku wytkniętego celu. Różni się ona od perseweracji tem, że perseweracja zawiera trwanie przy określonej pracy, aż ona jest skończona, albo pracę nad jakiemś zadaniem aż do osiągnięcia rozwiązania. Perseweracja wolicjonalna zawiera postawienie sobie samemu zadania do rozwiązania, subjektywną inicjatywę.

Profil X. (patrz str. 26). Profil X jest profilem człowieka, który zajmował z powodzeniem różne odpowiedzialne stanowiska wykonawcze. Jest on przytem wpływowym mówcą publicznym i posiada duży talent dramatyczny.

Jego profil przedstawia w ogólności typ administratora o dużem powodzeniu, szczególnie w odniesieniu do wysokich stopni w szybkości, decyzji, stałości sądu, braku obciążenia, odporności na opozycję i impulsywności ruchowej w związku z wysokim powciągiem ruchowym.

Wysoki stopień z plastyczności i średni stopień z reakcji na sprzeciw (taktowna odpowiedź) wskazują na łatwość przystosowania się do środowiska i sugestywność, które, zwiększają towarzyską wartość X-a, lecz są wątpliwą wartością w jego życiu handlowem.

Szybkość ruchu VI — 1 . . .
Brak obciążenia II — 1,2; VI—1,2
Plastyczność VIII . . . . . .
Szybkość decyzji I . . . . .
Impulsywność ruchowa X . . .
Reakcja na sprzeciw XI . . .
Odporność na opozycję XII . .
Stałość sądu XIII . . . . . .
Powściąg ruchowy VII . . .
Zainteresowanie szczegółami IX
Koordynacja impulsów V . . .
Perseweracja wolicjonalna VIII—2



Niski stopień odnośnie do zainteresowania szczegółami nie jest poważnym brakiem, ponieważ X jest w możności przerzucenia na podwładnych wykonania swych licznych projektów. Stopień ten schodzi się jednak z tendencją do uogólniania na niedostatecznych podstawach. Niski stopień z perseweracji wolicjonalnej jest prawdopodobnie istotną słabością, jednak dramatyczne zdolności X-a umożliwiają mu osiągnięcie przez naśladownictwo tego, do czego inni dochodzą poprzez długotrwałe próby i błędy.

Grupowanie cech.

Cechy są ugrupowane w profilu w ten sposób, że są połączone razem te, które są z sobą w ścisłym związku.

Wysokie stopnie w zespole cech, jak szybkość ruchu i decyzji, brak obciążenia, plastyczność, impulsywność ruchowa—charakteryzują jednostkę jako ruchliwą, lub szybko zapalającą się w działaniu.

Wysokie stopnie w zespole powściągu ruchowego, zainteresowania szczegółami, koordynacji impulsów i perseweracji wolicjonalnej charkteryzują jednostkę opanowaną, rozważną i staranną.

Wysokie stopnie impulsywności ruchowej, pewność siebie, odporność, stałości sądu, powściągu ruchowego wskazują na silnie agresywną, względnie pełną sił jednostkę.

Jest wielka różnorodność typów temperamentów. Może zaznaczać się silniej pierwsza część profilu, środkowa albo końcowa, na każdym poziomie skali. Albo profil może cały przebiegać na tym samym poziomie i wskazywać na równowagę cech.

Napotyka się nieregularne i niespecyficzne profile. To może być spowodowane różnemi przyczynami:

(1) Specyficzne przyzwyczajenia, które zostały nabyte, mogą poczęści ukryć naturalną postać. Naprzykład naturalna szybkość pisania może być przyśpieszona przez niewłaściwe ćwiczenię lub przez zbyt wielką presję zewnętrzną w kierunku szybkości, albo może być opóźniona przez skierowanie uwagi na formę lub przez konflikt, powstały wskutek zmiany sposobu pisania.

(2) Szybkość ruchów i szybkość czynności umysłowych dają tylko umiarkowaną korelację, i niektóre niezgodności w formie wynikają z różnego funkcjonowania tych właściwości.

(3) Niedojrzałość może maskować formę. Normy, tu podane, są wynikiem badania ludzi dorosłych.

(4) Typy o organizacji innej niż te, o których w niniejszem była mowa, być może, zostaną odkryte przy dalszych badaniach cech temperamentu.

Poziom profilu przedstawia nam ogólną siłę dynamiczną osobowości. Ten sam kształt może się znajdzie na różnych poziomach. Profil, wahający się w stopniach od 4 do 6, będzie wskazywał na jednostkę mniej szybką, silną i dokładną niż profil, który wahałby się od 8 do 10.

Profil sam przez się niezależnie od tego, czy przedstawia on jakiś typ, czy też nie, jest ważniejszy niż wyrażenie wyniku przy pomocy całkowitej oceny, powstałej przez dodanie do siebie wyników poszczególnych testów. Bardzo niski całkowity stopień (poniżej 40 lub 50 punktów) wskazywałby przecież na rażące braki we właściwościach woli — temperamentu. Wysoki całkowity stopień (powyżej 90) wskazywałby na dużą siłę osobowości.

O komentowaniu testów.

W konkluzji trzeba stwierdzić, iż nikt lepiej niż autorka nie ocenia faktu, że dopiero zrobiony jest początek w przeprowadzaniu analizy ludzkiego temperamentu. Ale w poszukiwaniach naukowych pewna określona próbna hipoteza jest wielką pomocą, a w tym podręczniku wydało się pożądanem wskazanie koncepcji autorki o cechach charakteru, ujawnionych przez każdy test oraz podanie pewnej wskazówki co do idei autorki o znaczeniu życiowem różnych stopni, osiągniętych przy poszczególnych próbach. Brak miejsca uniemożliwia uczynienie tego w inny sposób niż kategoryczny i pozornie dogmatyczny. Dla bardziej naukowej dyskusji w tym przedmiocie należy się zwrócić do sprawozdań z przeprowadzonych przez autorkę badań i do pełniejszego przedstawienia jej myśli znajdującego się w pracy: „Wola temperament i ich testowanie" (str. 6).

B. FORMULARZ TESTOWY.

Nazwisko i imię .... Badający .... № ....
.... Zajęcie .... Wiek ....
Adres .... Wykształcenie ....

Test.

Czas każdej próby jest mierzony oddzielnie. Czekaj za każdym razem na sygnał.

I. Wybierz ten rys w każdej parze, który najbliżej określa ciebie. Zamiast wybierać w każdej parze jeden rys, możesz, jeżeli chcesz, określać w stopniach oba rysy.

Przykłady: Towarzyski	v		Nietowarzyski
albo Niezgrabny	20	80	Zgrabny

Staranny			Niestaranny
Ostrożny			Śmiały
Ambitny			Nieambitny
Punktualny			Niepunktualny
Dokładny			Niedokładny
Pilny			Leniwy
Próżny			Skromny
Popędliwy			Opanowany
Entuzjasta			Obojętny
Uparty			Ustępliwy
Niższa inteligencja			Wyższa intelig.

Dobra pamięć			Zapominający
Pewny siebie			Brak pewności siebie
Popędliwy			Rozważny
Porządny			Nieporządny
Pogodny			Posępny
Cierpliwy			Niecierpliwy
Prędki			Powolny
Napastliwy			Ustępliwy
Sugestywny			Niesugestywny
Rozrzutny			Oszczędny
Wyższy charakter			Niższy charakter

II. Napisz swoje imię i nazwisko, jak wskazane poniżej. Czekaj na sygnał przed każdą próbą.

1. Zwykły charakter pisma i zwykła szybkość. 2 próby.

Czas [ ]

Czas [ ]

2. Możliwie najszybciej. 2 próby.

Czas [ ]

Czas [ ]

III. Napisz swoje imię i nazwisko możliwie najwolniej. 2 próby.

Czas [ ]

Czas [ ]

IV. Wybór testu umysłowego.

V. Napisz na linji poniższej możliwie najszybciej zwrot: „Stany Zjednoczone Ameryki" („United States of America"). Trzymaj się linji i pisz możliwie najszybciej. Pamiętaj, że liczy się dwie rzeczy: szybkość i niewychodzenie poza linję. 1 próba.

____________________ Czas [ ]

VI. Pisanie zwrotu. Na poniższem miejscu napisz zwrot: „Stany Zjednoczone Ameryki" („United States of America") według wskazówki. Czekaj za każdym razem na sygnał.

1. Zwykły charakter pisma i zwykła szybkość. 2 próby.

Czas [ ]

Czas [ ]

2. Możliwie najszybciej. 2 próby.

Czas [ ]

Czas [ ]

VII. Napisz zwrot: „Stany Zjednoczone Ameryki" („United States of America") możliwie najwolniej. 3 próby.

Czas [ ]

Czas [ ]

Czas [ ]

VIII. Napisz zwrot: „Stany Zjednoczone Ameryki": („United States of America") zamienionym charakterem pisma. Zmień swoje pismo możliwie najbardziej. Nie potrzebujesz się śpieszyć.

1.

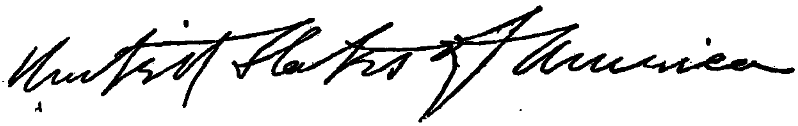
Czas

2.

Czas

3. Skopjuj wzór A, pisząc możliwie najszybciej. 1 próba.

A.



Czas

IX. Skopjuj poniższe pismo według wskazówek podanych.

1. Skopjuj wzór A możliwie jak najdokładniej, zużywając tyle czasu, ile zechcesz. 1 próba.

A.



Czas

2. Skopjuj wzór B tak, jak potrafisz ze zwykłą swoją szybkością. 1 próba.

B.



Czas

X. Napisz swoje imię i nazwisko na poniższych miejscach według podanych wskazówek.

1. Oczy zamknięte, zwykły charakter pisma i zwykła szybkość. 1 próba.

Czas

2. Podczas pisania szybkie liczenie po 3, oczy otwarte. 1 próba.

Czas

3. Podczas pisania szybkie liczenie po 3, oczy zamknięte. 1 próba.

Czas

4. Zaczęcie na 7-me uderzenie ołówka, oczy zamknięte, szybkie liczenie po 2. 1 próba

Czas

XI. Test umysłowy.

1.

2.

3.

XII. Napisz swoje nazwisko ze zwykłą szybkością, z oczami zamkniętemi. Użyj ołówka. 2 próby.

XIII. Zrób zmiany, jakie uważasz za stosowne w zaznaczaniu w teście I. Użyj ołówka.

Użyj poniższego miejsca na ćwiczenie próbne.

Nazwisko i imię.. №.................

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Szybkość ruchu VI — 1											
Brak obciążenia II — 1,2; VI — 1,2											
Plastyczność VIII											
Szybkość decyzji I											
Impulsywność ruchowa X											
Reakcja na sprzeciw XI											
Odporność na opozycję XII . . .											
Stałość sądu XIII											
Powściąg ruchowy VII											
Zainteresowanie szczegółami IX. .											
Koordynacja impulsów V											
Perseweracja wolicjonalna VIII — 2											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tłum. Felicja Felhorska i Jadwiga Szmydt.

EWA RYBICKA.

Poglądy młodzieży akademickiej na sprawę koedukacji w szkole średniej.

Opracowanie punktu 4 części II ankiety w sprawie reformy szkoły średniej.

Z Zakładu Psychologji Wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego. Kierownik Prof. Dr. St. Baley.

Uwagi wstępne.

Zagadnienie reformy szkoły średniej jest zagadnieniem aktualnem, które w ciągu ostatnich kilku lat jest szeroko dyskutowane na Zjazdach i Kongresach Nauczycielskich zarówno u nas, jak i zagranicą. Wydawało się rzeczą interesującą dowiedzieć się, jak na sprawę koedukacji zapatruje się młodzież akademicka, która sama w pewnej części przechodziła przez szkołę koedukacyjną. Szło o to, aby się przekonać, czy doświadczenia, zebrane w szkole tego typu, nastrajają młodzież przychylnie do szkoły koedukacyjnej tak, że ewentualnie wśród niej większy byłby procent zwolenników koedukacji aniżeli wśród tych, którzy takiej szkoły nie kończyli, i wreszcie, jakie wysunie ona argumenty pro i contra koedukacji. W tym celu z inicjatywy prof. *St. Baleya* ułożyłam projekt ankiety, która w swej całości miała charakter ogólniejszy, a mianowicie dążyła do wyświetlenia stanowiska młodzieży akademickiej wobec reformy szkolnictwa średniego wogóle.

Projekt ankiety był dyskutowany na Seminarjum Psychologji Wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego, w związku z czem nastąpiły pewne zmiany i uzupełnienia.

Kwestjonarjusz ankietowy składa sie z czterech części, z których pierwsza obejmuje personalja wypełniającego ankietę, druga omawia stosunek do szkoły średniej, trzecia — wpływ szkoły na życie i przygotowanie. jakie ta szkoła daje w różnych dziedzinach, wreszcie czwarta bada poglądy na sprawę reformy szkoły średniej wogóle i szkoły średniej żeńskiej w szczególności.

Kwestjonarjusz ten, wydrukowany w 3.000 egzemplarzy, rozesłano do wszystkich Zakładów i Seminarjów Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Warszawskiego oraz do niektórych Zakładów Wydziału Lekarskiego

i Matematyczno-Przyrodniczego U. W. z prośbą do pp. Profesorów i Asystentów o przedstawienie studentom tej sprawy.

Pozatem zwrócono się do organizacyj młodzieży jak: Bratnia Pomoc Studentów U. W., Harcerstwo i t. p. Do innych uczelni warszawskich trafiano na drodze prywatnej. Poza Warszawą zwrócono się do Uniwersytetu im. Jana Kazimierza we Lwowie za pośrednictwem p. doc. *M. Kreutza*, któremu na tem miejscu składamy serdeczne podziękowania za wydatne poparcie tej sprawy, oraz do Uniwersytetów: Jagiellońskiego w Krakowie i im. Stefana Batorego w Wilnie — prywatnie. Z Uniwersytetu Poznańskiego sprawą ankiety zainteresował się prof. *Bykowski*, który zaproponował, aby ankieta ta, ewentualnie z pewnemi zmianami, została przeprowadzona na Proseminarjum Pedagogicznem, liczącem 200 osób. Zebrany materjał zostanie opracowany przez jednego z członków Seminarjum Uniwersytetu Poznańskiego.

Kwestjonarjusz przez ogół młodzieży przyjęty był przychylnie, zauważano, iż poruszono w nim zagadnienia ważne i aktualne, które czekały na wyświetlenie. Mimo to jednak, może wskutek obszerności kwestjonarjusza, otrzymano stosunkowo niewiele odpowiedzi, bo tylko 562, to znaczy 19% rozdanych, podczas gdy ze statystyk zagranicznych wiadomo, iż otrzymuje się zwykle 40% rozdanych.

Największą ilość, bo prawie 50% odpowiedzi otrzymaliśmy z Zakładu Fizyki Doświadczalnej Uniw. Warsz.

Na tem miejscu dziękujemy serdecznie tym wszystkim, którzy przez swą pomoc przyczynili się do otrzymania dostatecznej ilości odpowiedzi, a tem samem umożliwili opracowanie tej kwestji.

Jeśli chodzi o dane statystyczne, to przedstawiają się one następująco: odpowiedzi studentów jest 97%, 3% stanowią odpowiedzi nauczycieli i maturzystów. Przeważająca ilość odpowiedzi pochodzi z uczelni warszawskich (93%), z Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie 5%, reszta zaś (2%) przypada na Uniwersytety: Wileński i Krakowski.

Ciekawa jest statystyka według roku studjów. Otóż 69% odpowiedzi mężczyzn pochodzi z pierwszego roku studjów, a 31% z lat pozostałych. Z odpowiedzi kobiet przewaga bo 52% przypada na wyższe lata studjów, a tylko 48% na pierwszy rok.

W pracy niniejszej opracowany będzie szczegółowiej punkt 4. części II, który brzmi: „Jaki jest Twój pogląd na sprawę koedukacji w szkole średniej? (Czy uważasz ją za dodatnią, czy nie i z jakich względów?)".

Zwolennicy i przeciwnicy koedukacji.

Może nasunąć się teraz pytanie, dlaczego w ankiecie uwzględniono jedynie szkołę średnią. Po pierwsze cały kwestjonarjusz dotyczy reformy szkoły średniej, a nie szkolnictwa wogóle. Po drugie w obecnej chwili w Polsce, a nawet na całym prawie świecie[1]) szkoły elementarne (powszechne) oraz szkoły wyższe są koedukacyjne i uważa się tę sprawę za rozwiązaną. Podlega jedynie dyskusji zagadnienie koedukacji w szkole średniej, która przypada w znacznej części na okres dojrzewania. Wspólne kształcenie specjalnie w tym okresie bywa uważane za niewskazane, a nawet niedopuszczalne.

Przystępując do omówienia samego zagadnienia poglądu młodzieży, która kończyła szkołę polską, na sprawę koedukacji w szkole średniej, zaznaczyć muszę, że sprawa ta nie mogła być przez wypełniających ankietę omówiona wyczerpująco, ponieważ był to tylko jeden z wielu punktów an-

[1]) Patrz *T. Męczkowska*, Szkoły mieszane, koedukacja. Warszawa, 1920.

kiety, na który dawano odpowiedź. Jednak nawet w tych krótkich i mało opracowanych wypowiedziach zostało poruszone wiele ciekawych zagadnień. Stanowią one pewien całokształt, czego dowodem może być to, iż wśród motywów za lub przeciw koedukacji nie brakuje żadnego wymienianego w znanej mi literaturze, dotyczącej tego przedmiotu.

Z ogólnej liczby 562 odpowiadających na ankietę, 22% nie odpowiedziało wcale na punkt, dotyczący koedukacji. Część z tych osób zaznaczyła, że nie ma wyrobionego zdania w tej sprawie, pewna ilość orzekła, że jest to kwestja zbyt ważna i zawiła, by można było w krótkich słowach dać na nią odpowiedź. Najwięcej jednak osób nie podało zupełnie motywów braku odpowiedzi. Można to przypisać częściowo niedbałemu wypełnieniu kwestjonarjusza, głównie jednak brakowi wyrobionego zdania w tej kwestji.

Pierwszem pytaniem, jakie nasuwa się przy omawianiu powyższego zagadnienia jest: czy więcej jest zwolenników, czy przeciwników koedukacji? Ankieta nie daje tu zdecydowanej odpowiedzi, bo za koedukacją wypowiedziało się 46% odpowiadających, przeciw — 42%, pozostałe 12% to osoby, które nie mają wyraźnych poglądów na tę sprawę, lub koedukację uważają za dodatnią w pewnych tylko warunkach. Różnica 4% na korzyść koedukacji jest tak mała, że można uważać zdania za i przeciw koedukacji za równoważące się. Dowodzi to, że niema wśród młodzieży, która szkołę średnią skończyła, jednolitej opinji w sprawie szkoły koedukacyjnej.

Wśród mężczyzn więcej znalazło się zwolenników koedukacji niż wśród kobiet, które ze swej strony dały więcej odpowiedzi niezdecydowanych, przy równej dla obu płci (42%) ilości przeciwników. (44% kobiet i 48% mężczyzn wypowiedziało się za koedukacją; 14% kobiet i 10% mężczyzn nie mają zdania określonego).

Zupełnie inaczej przedstawiają się poglądy na koedukację w zależności od szkoły ukończonej. 72% kobiet i 76% mężczyzn, którzy sami ukończyli szkołę koedukacyjną to zwolennicy, a tylko 15% kobiet i 14% mężczyzn to przeciwnicy koedukacji. Dodać należy, że na 7 osób, które stanowią te 15% przeciwniczek koedukacji, trzy skończyły tę samą szkołę koedukacyjną.

Pośród osób, które ukończyły szkołę niekoedukacyjną, mamy przewagę przeciwników koedukacji (34% kobiet zwolenniczek, 48% kobiet przeciwniczek; 45% mężczyzn zwolenników, 47% mężczyzn przeciwników tego typu szkoły), oni też zdecydowali o zrównoważeniu się tych liczb przy klasyfikacji ogólnej.

Zgadza się to z wynikami badań zagranicznych, według których osoby, mające do czynienia ze szkołami mieszanemi, są w ogromnej większości ich zwolennikami, przeciwnicy zaś rekrutują się przeważnie z pośród osób, nie znających tych spraw z praktyki. *Teodora Męczkowska* w swojej książce, cytowanej powyżej, mówi o tej sprawie: „osoby, które pracują w szkołach mieszanych, dowodzą, że nigdzie poziom moralny nie jest tak wysoki, jak właśnie w tych szkołach. Pod tym względem wszyscy pedagodzy, którzy pracowali w szkołach mieszanych, wypowiadają się prawie jednogłośnie. *Palmgren* z Szwecji, *Lucyna Hagman* i *Maiki Fiberg* z Helsingforsu, *Adler* z Danji twierdzą stanowczo, że tylko szkoła mieszana może zreformować społeczeństwo pod względem obyczajowym" [1]). Wielu zagranicznych znawców tego zagadnienia twierdzi, że przeciwnicy koedukacji cofnęliby swoje zarzuty, gdyby mogli poznać należycie szkoły mieszane (*Bice-Cammeo* we Włoszech, *Carcy Thomas* w Stanach Zjednoczonych, *Badley* w Anglji) [2]).

---

[1]) *T. Męczkowska.* o. c. str. 50 i 57.
[2]) „ o. c. str. 71 i 78.

Motywy.

Przy opracowaniu statystycznem motywów za i przeciw koedukacji uwzględniałam poszczególne motywy, nie biorąc pod uwagę częstości ich występowania, gdyż częstość ta była bardzo różna.

20% osób, wypełniających kwestjonarjusz, nie podało motywów swego stanowiska w sprawie koedukacji. Mówią one poprostu: „uważam koedukację za ujemną", lub „koedukacja przynosi duże korzyści", nie omawiając bliżej tych stron ujemnych ani korzyści.

Często odpowiadający sami zaznaczają, że nie zdają sobie dokładnie sprawy, dlaczego mają taki a nie inny pogląd, lub, że jest to pogląd czysto teoretyczny. Np. student wydziału lekarskiego wypowiada się przeciw koedukacji, zaznaczając: „pogląd ten nie jest oparty ani na doświadczeniu, ani na faktach". Są inni, którzy również nie podając bliższych motywów, wypowiadają swoje zdanie bardzo kategorycznie: „koedukacja według mnie nie ma sensu" (m. niekoed.[1]), lub: „koedukację uważam bezwzględnie za złą i wręcz niemoralną, najgorszy wymysł, jaki mógł przyjść do czyjejś głowy" (m. niekoed.).

Ogromną większość odpowiedzi nieumotywowanych dają osoby, które skończyły szkoły niekoedukacyjne: z pośród kobiet 92%, a z pośród mężczyzn 89% odpowiedzi nieumotywowanych pochodzi ze szkół niekoedukacyjnych. Jest to zrozumiałe, gdyż osoby, które ukończyły szkoły koedukacyjne mogły na podstawie własnej praktyki wyrobić sobie zdanie w tej sprawie.

Motywy zwolenników koedukacji.

Przechodzimy teraz do omówienia motywów zwolenników koedukacji.

Tu również zaznaczają się pewne charakterystyczne różnice między osobami, które ukończyły szkoły niekoedukacyjne, a temi, które przechodziły przez szkoły mieszane.

Najpospolitszym motywem za koedukacją jest stwierdzenie, że w szkołach mieszanych wytwarza się prawdziwie koleżeński i przyjacielski stosunek między chłopcem a dziewczyną. Wytwarza się specjalne, zdrowe nastawienie, traktuje się osobników płci przeciwnej nie jak jakiś „owoc zakazany", jak mówi jedna ze studentek w swojej odpowiedzi, nie jak coś, o czem się marzy i to marzy w ukryciu., ale jak ludzi, z którymi ma się wiele wspólnego w różnych dziedzinach życia. Na płaszczyźnie wspólnej pracy i wspólnych zainteresowań tworzy się prosty, uczciwy stosunek, który pozostaje na całe życie. Przytoczę jedną z najbardziej charakterystycznych odpowiedzi: „Szkoły koedukacyjne wychowują „człowieka" w młodzieży w większej mierze niż żeńskie i męskie. Młodzież przyzwyczaja się do siebie, przyjaźni się. Chłopców uważa się za prawdziwych kolegów - ludzi, nie widzi się w nich tylko mężczyzn". (k. koeduk.[2]). Młodzież w szkołach żeńskich i męskich widuje się ze sobą wyłącznie na wieczorkach i zabawach, niema sposobności do wzajemnego poznania się, do ocenienia drugiej płci jako towarzyszów pracy. W szkołach mieszanych przy wspólnej nauce zmienia się sposób traktowania, współżycie i współpraca płci ułatwia wzajemne poznanie się i szacunek. Ten ostatni motyw powtarza się często w odpowiedziach, i, co świadczy o jego rze-

[1]) m. = mężczyzna, niekoed. = absolwent gimnazjum niekoedukacyjnego.

[2]) k. = kobieta, koed. = absolwentka gimnazjum koedukacyjnego.

czywistej ważności — ogromny procent tych odpowiedzi pochodzi od osób ze szkół koedukacyjnych.

Koleżeński stosunek do osobników płci przeciwnej, nabyty w szkole mieszanej, pozostaje w dalszem życiu. Szkoła koedukacyjna jest przygotowaniem do życia, w którem współpraca płci spotyka się na każdym kroku, po pierwsze w rodzinie, a dalej w każdym prawie zawodzie. Współczesne życie, w którem kobieta współpracuje i współzawodniczy z mężczyzną wszędzie, narzuca konieczność wzajemnego poznania i umiejętności wspólnej pracy. Tę umiejętność daje szkoła mieszana, podczas gdy osoby ze szkoły niekoedukacyjnej muszą ją zdobywać dopiero po skończeniu szkoły, przytem dotychczasowe traktowanie drugiej płci wyłącznie jako towarzyszów zabaw i flirtów utrudnia nabycie tej umiejętności. Równouprawnienie kobiet, które stało się faktem dokonanym, narzuca konieczność jednakowego wykształcenia. Ciekawe jest, że argument równouprawnienia kobiet wysuwają częściej mężczyźni niż kobiety. Oto zdanie jednego z nich: „Przy dzisiejszym współudziale kobiety w pracy z mężczyzną szkoła koedukacyjna jest poniekąd konieczna" (m. nie określ. szkoły ukończonej).

Motyw przygotowania do życia bardzo często spotyka się w odpowiedziach zarówno u osób, które skończyły szkołę koedukacyjną, jak i niekoedukacyjną.

Szczegółowym wypadkiem powyższego jest twierdzenie, że szkoła mieszana przygotowuje do wspólnej pracy na wyższych uczelniach. Wysuwają go prawie wyłącznie (z wyjątkiem dwu wypadków) osoby, które ukończyły szkoły koedukacyjne, powołując się przytem często na własne doświadczenie w tej sprawie. Oto jedna z tych odpowiedzi: „Koedukację uważam bezwzględnie za dodatnią, ponieważ przez nią łatwiej będzie z wyższych uczelni usunąć wrogi stosunek do siebie młodzieży obojga płci, wywołany rywalizacją — a przeciwnie — skonsolidować młodzież w imię pracy i przyzwyczaić do tego wcześniej, nim zostaną „kawalerem" i „panną". (k. koed.). Również wymownie wypowiada się inna studentka: „Koedukację uważam bezwzględnie za dodatnią, bo wyrabia poczucie równości, przekonuje, że zarówno kobieta, jak i mężczyzna jednakowo zdolni są do pracy. Potem na wyższej uczelni nie odczuwa się zmiany żadnej, lecz naturalny stan, podczas gdy uczenice szkół żeńskich czują się na Uniwersytecie jak na dancingu, lub na placu tennisowym" (k. koed.).

Jako dalszy motyw za koedukacją spotykamy „połączenie ideałów obu płci w imię wspólnej pracy". Jak rozumieć to „połączenie ideałów obu płci"? Kobieta ma odmienną psychikę od mężczyzny, przy wspólnej pracy oba te elementy dopełniają się, żaden bowiem nie przedstawia zupełnej całości duchowej. Te dwa pierwiastki, połączone przez współżycie duchowe od lat najmłodszych, dadzą dopiero „uszczęśliwienie ludzkości", jak pisze jedna ze studentek w swojej odpowiedzi. Szkoły mieszane chronią przed szkodliwą jednostronnością, wszelkie zagadnienia są ujmowane bardziej wszechstronnie dzięki różnym umysłowościom kobiety i mężczyzny. Współżycie w szkole mieszanej prowadzi do zaniku jaskrawych różnic płci, które mogą przeszkadzać w dalszem życiu i które bywają przyczyną wielu nieszczęśliwych małżeństw. Ciekawe jest, że przeciwnicy koedukacji wysuwają właśnie jako argument za swoją tezą konieczność uwydatnienia tych różnic, zacieranie się ich zaś uważają za rzecz szkodliwą.

Zwolennicy koedukacji podkreślają często korzyści, płynące ze wspólnego nauczania. W szkole koedukacyjnej wytwarza się rywalizacja, która podnosi poziom naukowy klasy. Obok rywalizacji wytwarza się współdziałanie w nauce, co razem daje wyniki bardzo dodatnie. Jednak nierzadko wspólna nauka nie daje dobrych rezultatów, gdyż wielu przeciwników koedukacji zaznacza, że trudności naukowe w szkołach mieszanych są duże,

obecność drugiej płci rozprasza uwagę i przeszkadza w nauce. Siłę tego argumentu osłabia to, że wysuwany on jest przeważnie tylko teoretycznie, gdyż osoby, które skończyły szkoły mieszane, podnoszą go rzadko (tylko w czterech wypadkach).

Względy wychowawcze to motyw, który powtarza się często w odpowiedziach na ankietę. Młodzież, wychowując się razem, dobrze oddziaływuje na siebie, potrafi należycie ocenić swoje dobre strony. Mężczyźni podkreślają w ankiecie ważność poznania prawdziwej wartości dziewcząt, kobiety — ważność poznania chłopców dla dalszego życia. Współżycie wpływa dodatnio na obie płci. Dziewczęta tracą zbytni sentymentalizm, przeczulenie, nabierają energji, stanowczości i samodzielności; chłopcy, pod wpływem dziewcząt (w czterech wypadkach podkreślają ten dobry wpływ sami mężczyźni) pozbywają się brutalności i gburowatości, obecność dziewcząt jest dla nich czynnikiem hamującym, stają się delikatniejsi i grzeczniejsi.

Jest rzeczą godną uwagi, że podobne wyniki otrzymali niektórzy badacze w ankietach, skierowanych do samej młodzieży uczącej się w szkołach koedukacyjnych. W odpowiedziach na ankietę, przeprowadzoną w Miltonie niedaleko Bostonu, przeciwnicy koedukacji motywują swoją niechęć tem np., że „w szkole mieszanej trzeba więcej pracować, bo dziewczęta mają więcej czasu na naukę i są zawsze pierwszemi w klasie", a zwolennicy koedukacji uważają, że towarzystwo koleżanek jest znakomitym bodźcem do pracy [1]). Podobne wyniki dała też ankieta, przeprowadzona w kl. VII i VIII koedukacyjnej szkoły realnej w Pabjanicach przez p. *Lipskiego*. Oto wyjątek z jednej odpowiedzi: „koledzy zwracają uwagę na wyrażenia, na swe zachowanie się, nie chcąc narazić się na ostry sąd żeńskiej strony" [2]). Ankieta, przeprowadzona w roku ubiegłym przez p. dyr. *Ambroziewicza* w gimnazjum koedukacyjnem w Chełmie, również dała podobne rezultaty [3]).

Dalszym argumentem, przytaczanym za koedukacją przez uczestników naszej ankiety, są względy towarzyskie. W późniejszem życiu zaznacza się wielka różnica w wyrobieniu towarzyskiem osób, które ukończyły szkoły niekoedukacyjne, a temi, które ukończyły szkoły koedukacyjne; podkreślają to w swoich odpowiedziach zarówno ci, którzy ukończyli szkołę koedukacyjną jak i ci, którzy jej nie ukończyli.

Pozostała jeszcze do omówienia sprawa wpływu koedukacji na moralność. Tu wydaje mi się znamiennem porównanie odpowiedzi osób ze szkół koedukacyjnych i niekoedukacyjnych. Z pośród zwolenników koedukacji wielu wysuwa motyw moralności, jako świadczący na korzyść tego typu szkół. Twierdzą oni, że przez wspólną pracę tworzą się zdrowe stosunki między młodzieżą obojga płci, zanika flirt: „Na miejsce chorego erotyzmu i wzdychań na odległość (co się tak często zdarza i przyczynia się nawet niekiedy do przerwania nauki) nastąpi bliższe poznanie wzajemne i stosunki czysto koleżeńskie i przyjacielskie" (k. niekoed.), a także: „Tak dziewczęta jak chłopcy przyzwyczajają się do siebie, wytwarza się między nimi koleżeński stosunek, usuwający prawie zupełnie flirty, jakie zazwyczaj prowadzą pensjonarki z gimnazistami" (k. koed.). Te ostatnie motywy podają zarówno ci, którzy skończyli szkoły niekoedukacyjne, jak i absolwenci szkół mieszanych, w większym jednak procencie absolwenci szkół mieszanych. (25% zwolenników koedukacji ze szkół mieszanych, oraz 19% zwolenników tego typu ze szkół niemieszanych wysuwa ten motyw).

---

[1]) Patrz *T. Męczkowska*. o. c. str. 74.

[2]) „ „ o. c. str. 78.

[3]) *Ambroziewicz*. Wykład na I Kursie Wychowawczym dla Nauczycieli Szkół Średnich, organizowany przez M. W. R. i O. P. Warszawa, 1929/30.

Wymieniliśmy wszystkie ważniejsze motywy, jakie wysuwają zwolennicy koedukacji. Należy zanaczyć, że wielu z nich, opowiadając się zasadniczo za koedukacją, wysuwa pewne warunki całkowitego powodzenia szkół mieszanych. A więc np. niektórzy twierdzą, że koedukacja tylko wówczas daje dodatnie rezultaty, gdy wprowadzana jest od lat najmłodszych, nie należy przytem do starszych klas szkoły koedukacyjnej przyjmować młodzieży ze szkół męskich lub żeńskich. Młodzież taka czuje się tam źle, utrudnia pracę wychowawcom i przeszkadza współżyciu klasy, wprowadzając niepożądane flirty, odmienne zupełnie nastawienie do kolegów drugiej płci, niż wytwarza się przez współżycie od lat najmłodszych. Specjalnie trudno jest przystosować się do szkoły koedukacyjnej wychowankom klasztorów. Powyższy warunek wysuwa 7% wszystkich zwolenników koedukacji.

Drugim, częściej jeszcze od poprzedniego przytaczanym warunkiem dobrych wyników koedukacji jest to, by w szkołach mieszanych uczyli wartościowi i mądrzy nauczyciele, którzy potrafiliby zdobyć zaufanie uczniów, a jednocześnie prowadzić ich silną ręką. Należyty nadzór i opieka pozwoli uniknąć niebezpieczeństwa współżycia obu płci. Warunek ten wysuwa 13% wszystkich zwolenników koedukacji.

Niektórzy ze zwolenników koedukacji uważają za wskazane zróżnicowanie programu nauczania dla chłopców i dziewcząt, wprowadzenie dla tych ostatnich przedmiotów, które zgodnie z zadaniami kobiety będą im potrzebne w dalszem życiu: „...nie wszystkie przedmioty, których powinny się uczyć dziewczęta, potrzebne są chłopcom i odwrotnie. Z tego względu inny powinien być program nauk dla chłopców, inny dla dziewcząt. Gdyby udało się w jednej szkole połączyć dwa programy nauk nieco odmienne dla chłopców i dziewcząt, koedukacja byłaby bardzo pożądana" (k. niekoed.). Również jest wskazane oddzielne nauczanie pewnych przedmiotów drażliwych, czy mogących wytworzyć kłopotliwe dla młodzieży sytuacje. Godna przytoczenia jest odpowiedź osoby, stawiającej liczne warunki szkołom koedukacyjnym: „Zasadniczo jestem za koedukacją, ale to wymaga pewnych specjalnych warunków: 1. klasy mało liczne, 2. odpowiedni stosunek ilościowy obu płci, 3. nieprzyjmowanie nowych uczniów (nic) do klas wyższych, wreszcie 4, pewien dobór młodzieży. W razie niemożności uwzględnienia tych warunków uważam koedukację za niebezpieczną. W każdym razie konieczne jest rozdzielenie niektórych przedmiotów". (k. niekoed.).

Wreszcie niektórzy zwolennicy koedukacji uważają za warunek dobrych jej rezultatów zapanowanie w szkole atmosfery twórczej pracy: „Szkoła twórcza, o zdecydowanym charakterze, wytwarzająca prostą, rzetelną, jasną atmosferę, ma dane do dobrego, wartościowego przeprowadzenia koedukacji; szkoła mierna, „wkuwająca" a nie wychowująca, spartoli sprawę i koedukacja da wyniki ujemne". (k. niekoed.).

Motywy przeciwników koedukacji.

Przechodzimy teraz do omówienia argumentów, jakie wysuwają przeciwnicy koedukacji. Wydaje mi się ważnem, że pośród przeciwników koedukacji, którzy twierdzą, że w szkole koedukacyjnej rozwijają się flirty, lub co gorzej, następuje pewien zanik moralności, niema wcale (z wyjątkiem jednej odpowiedzi) takich, którzy sami skończyli szkoły koedukacyjne. Świadczy to o tem, że twierdzenie powyższe jest wyłącznie teoretyczne, nieoparte na praktyce, a nawet praktyka przeczy mu, czego dowodem może być często wysuwany przez zwolenników koedukacji ze szkół mieszanych motyw zanikania erotyzmu w szkołach mieszanych.

Najliczniej wysuwanym argumentem przeciw koedukacji jest wzgląd na warunki pracy w szkole. W szkole mieszanej wytwarza się niezdrowa rywalizacja między chłopcami a dziewczętami, która staje się jedynym bodź-

cem do nauki. Powoduje to zupełnie nienormalne stosunki, przeciążenie dziewcząt nauką, pracę wyłącznie dla stopni, przez co staje się ona powierzchowna. W klasach tworzą się dwa obozy: chłopców i dziewcząt, rywalizujące we wszystkiem, stąd wytwarza się atmosfera mało sprzyjająca prawdziwej pracy. Obecność drugiej płci przeszkadza w nauce, uwaga jest skierowana na kolegów płci odmiennej, trudniej skupić się nad pracą szkolną. Zamiast zajmowania się nauką poza szkołą młodzież spotyka się, chodzi na spacery i zabawy. Rozwój flirtów uniemożliwia normalną pracę.

Odnośnie do tej sprawy zwolennicy koedukacji zaznaczają niejednokrotnie, że flirty i „zakochania się" wśród młodzieży w pewnym wieku zjawiają się zawsze, lepiej jest jednak, jeśli są one na terenie szkoły, bo wychowawcy i nauczyciele mogą w jakiś sposób wpływać na młodzież, podczas gdy w szkołach niemieszanych są to rzeczy zupełnie nieznane i niepodległe wpływom wychowawczym.

Na podstawie wyników omawianej ankiety trudno byłoby zdecydować, jak wpływa koedukacja na wychowanie i nauczanie. Zwolennicy koedukacji twierdzą, jak zaznaczyliśmy wyżej, że koedukacja podnosi poziom naukowy szkoły; przeciwnicy wysuwają coś wręcz przeciwnego, uważając, że w szkołach mieszanych poziom nauki obniża się i zjawia się wiele trudności wychowawczych, często nie do przezwyciężenia. Dowodzi to, jak bardzo te sprawy są niejasne i jak często sąd o nich jest przypadkowy, zależny od jednego zaobserwowanego faktu.

Przeciwnicy koedukacji wysuwają cały szereg motywów, których podstawą jest przekonanie o istnieniu zasadniczych różnic psychiki kobiety i mężczyzny. 24 osoby zaznaczają, że wobec istniejących różnic, koedukacja jest niewskazana, nie dając bliższych wyjaśnień — dlaczego. Inni idą dalej: konstatując różnice psychiczne płci, mówią o różnych zadaniach życiowych kobiety i mężczyzny i przystosowanem do tych zadań — zróżnicowanem wychowaniu i nauczaniu. Ta grupa przeciwników koedukacji podkreśla istnienie różnic umysłowości chłopca i dziewczyny, różnic zainteresowań i uzdolnień i wyprowadza z tego wniosek: należy nauczanie przystosować do umysłowości każdej płci. Przystosowania tego nie można osiągnąć w szkole mieszanej, gdyż tam z konieczności nauczyciel musi dostosować się do ogólnych, przeciętnych zainteresowań klasy, nie uwzględniając specjalnie zainteresowań poszczególnych płci. Oto, jak mówią o tem niektórzy z odpowiadających na ankietę: „W szkole średniej koedukacja nie powinna mieć miejsca, gdyż między chłopcami a dziewczętami istnieje zbyt duży kontrast natur, usposobień, charakterów i upodobań" (k. niekoed.). Albo: „Jestem stanowczo wrogiem koedukacji nietylko w szkole średniej, lecz i powszechnej. Koedukacja jest niejednokrotnie powodem niedociągnięć w nauce, braków w wychowaniu. Psychika dziewcząt i chłopców jest zasadniczo różna, z wiekiem różnica ta wzrasta. Pogadanki wychowawcze powinny być inne dla chłopców, inne dla dziewcząt..." (k. koed.). Ujemny wpływ różnego tempa rozwoju umysłowego i różnego tempa przyswajania sobie wiedzy bywa często podkreślany w odpowiedziach.

Drugą liczną grupę stanowią przeciwnicy koedukacji, którzy podkreślają trudności praktyczne, jakie nasuwa koedukacja. Trudności te wypływają w pierwszej linji stąd, że okres dojrzewania u chłopców i dziewcząt przypada na różne lata. Ponieważ w okresie tym praca szkolna idzie wolniej i trudniej, obniżenie poziomów występuje dwukrotnie — raz przypada na okres dojrzewania dziewcząt, drugi raz — chłopców, ogólny poziom nauki będzie wskutek tego niższy.

Przypadający na szkołę średnią okres dojrzewania wprowadza także, według zdania osób odpowiadających, wiele trudności i niebezpieczeństw wychowawczych. Młodzież jest w tym okresie specjalnie zainteresowana sprawami płciowemi, a ciągła obecność drugiej płci może wywołać zupełnie

niepożądane i niebezpieczne zbliżenia. Obecność drugiej płci wzbudzić może nadmierne zainteresowanie sprawami płciowemi nawet tam, gdzie normalnie nie wystąpiłoby ono, oraz przedwczesne uświadomienie, które może byc szkodliwe, a które zwykle rozprasza uwagę i przeszkadza w nauce. Wreszcie niektórzy z przeciwników koedukacji posuwają się tak daleko, że twierdzą, iż szkoła koedukacyjna „całkowicie paczy młode charaktery".

W szkole mieszanej wychowawca ma zadanie niezmiernie trudne. Opanowanie klasy i wprowadzenie atmosfery pracy wymaga nadzwyczajnych zdolności pedagogicznych, dlatego trudno jest uważać koedukację za system, któryby można było wprowadzić powszechnie, wymaga on bowiem specjalnego doboru personelu nauczycielskiego. Pewne lekcje, obowiązujące w szkole średniej jak np. gimnastyka, higjena, biologja, trudne są do prowadzenia w szkole mieszanej, zarówno ze względu na nauczyciela, jak i na uczniów, gdyż nasuwają one wiele drażliwych zagadnień i tworzą krępujące sytuacje.

Niektórzy z przeciwników koedukacji zaznaczają, że uważają system ten za specjalnie szkodliwy dla dziewcząt, gdyż chłopcy wywierają na nie ujemny wpływ. Wysuwają to zarówno mężczyźni jak i kobiety. Ten ujemny wpływ polega na zatracaniu kobiecości przez dziewczęta, przejmowaniu cech męskich, podczas gdy kobieta powinna dbać o „pogłębianie i wyrabianie typu kobiecego", jak uważa jedna ze studentek, o rozwijanie cech właściwych kobiecie, co jest możliwe tylko w szkole żeńskiej. Przy stałem współżyciu chłopcy przestają szanować dziewczęta jako kobiety, uważają je za kolegów równych sobie, co odbija się w dalszem życiu, gdzie „mężczyzna powinien dla kobiety odczuwać specjalny szacunek".

W pięciu wypadkach mężczyźni zaznaczają, że w szkole mieszanej dziewczęta wywierają zły wpływ na chłopców, którzy, przebywając w towarzystwie dziewcząt, tracą hart i męskość, „babieją", pozatem dziewczęta, jako mniej zdolne, obniżają poziom umysłowy klasy i zatrzymują chłopców w nauce: „Kobiety traktują naukę jak rzecz przejściową, dorywczo i działają w tym wypadku na otoczenie jako czynnik rozkładowy". (m. niekoed.). Temu ostatniemu argumentowi przeczy twierdzenie zwolenników koedukacji ze szkół koedukacyjnych, którzy podkreślają, że staranność i pilność dziewcząt wpływa właśnie na podniesienie poziomu klasy, chłopcy, nie chcąc dać się wyprzedzić dziewczętom, pracują lepiej niż w szkołach męskich.

Pozostałe do omówienia argumenty przeciwników koedukacji przeczą sobie nawzajem. Jedni twierdzą, że w szkołach mieszanych panuje zbytnia swoboda, dziewczęta zatracają wstyd, szkoła nie urabia już „dobrze wychowanych panienek". Inni mówią zupełnie inaczej: w szkole koedukacyjnej panuje zbytnie skrępowanie, brak swobody. Które z tych dwu zdań odpowiada rzeczywistości? Sądząc z ich rozbieżności, ani jedno, ani drugie, oba są widocznie tylko teoretyczne. Jest to tem prawdopodobniejsze, że obydwa te stanowiska zajmują wyłącznie osoby, które same nie miały nic wspólnego ze szkołami koedukacyjnemi.

Wkońcu dla przykładu przytoczę odpowiedź jednej z przeciwniczek koedukacji: „Koedukację w szkole średniej uważam za ujemną z następujących powodów: 1) przedewszystkiem czas szkoły średniej przypada na okres rozwoju psychicznego i fizycznego, który jest różny u chłopców i u dziewcząt, warunki więc są niejednakowe, przy koedukacji nie można tego uwzględnić, 2) współżycie chłopców z dziewczętami w tym okresie pociąga za sobą albo przedwczesny zmanierowany erotyzm, albo wyrabia brutalność w stosunkach i chamstwo, 3) bądź co bądź mimo równouprawnienia cele i całokształt życia kobiety jest różny od życia mężczyzny, gimnazjum, przygotowując do życia, musi to uwzględnić, a przy koedukacji jest to niemożliwem". (k. niekoed.).

Tak jak zwolennicy koedukacji wysuwają pewne warunki dla szkół tego typu, tak niektórzy z przeciwników zaznaczają, że w pewnych warunkach uważają koedukację za nieszkodliwą, lub nawet wskazaną. Warunki te powtarzają się, a więc: wprowadzenie koedukacji od lat najmłodszych, prowadzenie klas przez nauczycieli o wybitnych indywidualnościach i t. p. Występują także pewne nowe, jak: konieczność dużego wyrobienia samej młodzieży, wobec czego koedukacja jest wskazana jedynie w jakimś idealnym środowisku, jakiego obecnie niema. Niektórzy z przeciwników koedukacji wypowiadają się przeciw zupełnemu odseparowaniu obu płci, uważają za wskazaną współpracę na terenach pozaszkolnych, a więc w kółkach naukowych, organizacjach młodzieży jak Harcerstwo, Czerwony Krzyż i t. p., wreszcie na zabawach. Jedna z osób twierdzi nawet, że zabawy i tańce, to środki, zastępujące w zupełności koedukację.

Motywy osób niezdecydowanych.

Pozostały do omówienia odpowiedzi osób, które nie wyraziły określonego zdania co do koedukacji. Można te odpowiedzi podzielić na cztery kategorje.

Pierwsza kategorja najliczniejsza (50% wszystkich odpowiedzi osób niezdecydowanych) to odpowiedzi, w których wysuwa się liczne warunki za i przeciw koedukacji. Osoby, dające odpowiedzi tej kategorji, nie wypowiadają zdecydowanego zdania, gdyż widzą tak wiele motywów za i przeciw i tak przeczących sobie i różnorodnych, że zdają im się one mniejwięcej równoważne. Jest tu wiele odpowiedzi ciekawych, ujętych wszechstronnie i dowodzących zainteresowania zagadnieniem.

Dla scharakteryzowania tej kategorji przytoczę dwie odpowiedzi, które obejmują mniejwięcej wszystkie argumenty tej kategorji: „Uważam, że sprawa ta ma dodatnie i ujemne strony. Dodatnie: współzawodnictwo, różnorodność uzdolnień i zamiłowań. Dziewczynki zdolniejsze i więcej zainteresowane naukami humanistycznemi, chłopcy — matematycznemi i przyrodniczemi, istnieje więc obustronne wzbudzanie nowych zainteresowań i podciąganie się. Pozatem wspólna nauka, praca w organizacjach, stwarza szlachetniejszy i koleżeński stosunek chłopca do dziewczyny. Jednak bardzo często mamy w szkołach koedukacyjnych flirty, chęć popisania się nie nauką, lecz piękną toaletą lub koafiurą, co zabija wszelkie wyższe zainteresowania i przeszkadza w nauce". (k. nie określ.). Druga odpowiedź: „Koedukację uważałbym za nieodpowiednią ze względu na różnice usposobień i często kierunku zainteresowań, skali zdolności chłopców w porównaniu z dziewczętami. Natomiast ze względu na problem życia płciowego uważałbym ją za szczęśliwy środek uporania się skutecznego z trudnościami tak w życiu młodzieży, jak i później dorosłych, w związku z tym problemem powstałymi". (m. niekoed.).

Drugą kategorję (30% wszystkich odpow.) stanowią zdania osób, które uważają koedukację za wskazaną do pewnego tylko wieku. Mówi się więc o dobrych wynikach, jakie daje koedukacja w niższem gimnazjum, lub w niższych klasach gimnazjum (niektórzy uznają ją do III-ej klasy gimnazjum, inni do IV-ej, a nawet V-ej). Zasadnicze argumenty za koedukacją w klasach niższych pokrywają się mniejwięcej z temi, jakie wysuwali zwolennicy koedukacji. „Wspólna praca w klasach niższych jest owocna. Chłopcy mają więcej ambicji w nauce („wsypać" się przy kolegach to nic, przy koleżankach — to wstyd!!). Życie szkolne układa się o wiele bujniej. Więcej możliwości do wyzyskania. Szkoła staje się nietylko wiedzodajną, lecz zapełnia całe życie młodego chłopca". (m. kl. niższe — koed.). Argumenty przeciw koedukacji w klasach wyższych, to przeważnie: nierównomierny rozwój umysłowy chłopców i dziewcząt i uprawianie flir-

tów, które źle wpływają na naukę. Z tych względów zjawia się żądanie reformy szkoły średniej: podziału jej na gimnazjum niższe — koedukacyjne i wyższe — niekoedukacyjne.

W odpowiedziach trzeciej kategorji, stosunkowo nielicznej (10% wszystkich osób niezdecydowanych) uważa się koedukację za dopuszczalną pod pewnemi warunkami, ponieważ jednak te warunki są osiągalne bardzo rzadko, osoby odpowiadające powstrzymują się od wyrażenia zdania zdecydowanego. Te warunki to: wysoki poziom etyczny uczniów i umiejętne prowadzenie pracy przez wychowawców: „Mało stykałam się z koedukacją w szkole średniej. Myślę, że zależy to bardzo od szkoły i środowiska. O ile szkoła potrafi wytworzyć nastrój pracy i współpracy, to koedukacja może być bardzo pożądaną. Z tego jednak, co o tem słyszałam, mam wrażenie, że to się rzadko zdarza i naogół koedukacja raczej przeszkadza, niż pomaga tak w nauce, jak w wychowaniu". (k. niekoed.).

Wreszcie czwarta kategorja (10%) to odpowiedzi osób, które uważają, że koedukacja niema ważniejszych złych ani dobrych stron.

Omówienie wykresów.

Aby dać pełniejszy obraz argumentów, podawanych za i przeciw koedukacji, przedstawimy całą sprawę statystycznie. Dane statystyczne zobrazowaliśmy w dwóch wykresach. Są w nich wzięte pod uwagę te argumenty, które podało conajmniej 10 osób, inne zostały opuszczone, a to w tym celu, aby nie zaciemniały całokształtu. Były brane pod uwagę tylko te osoby, które zajęły stanowisko zdecydowane, t. zn. wypowiedziały się wyraźnie za lub przeciw koedukacji.

Wykresy powstały w ten sposób, że na osi odciętych umieszczono kolejne argumenty, a na osi rzędnych podano procentowo, ile razy dany argument się powtarzał.

1. wykres podaje argumenty zwolenników koedukacji.

Wykres Nr. 1.



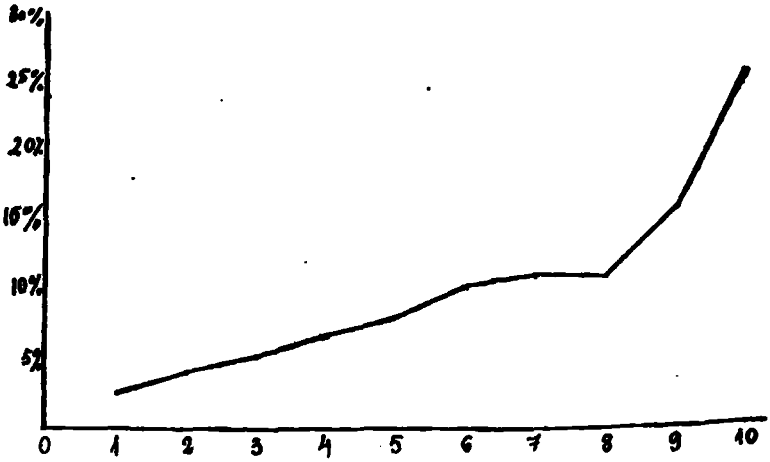
Argumenty oznaczam na osi odciętych kolejnemi liczbami: 1 — przygotowanie do wspólnej pracy na wyższych uczelniach. 2 — równoupraw-

nienie kobiet. 3 — wzajemne poznanie się płci, wzajemny szacunek. 4 — względy moralności (zanik flirtów, wytworzenie się zdrowej atmosfery). 5 — względy towarzyskie. 6 — przygotowanie do życia. 7 — względy wychowawcze (wyrobienie dobrych cech, zanik złych). 8 — względy nauczania (rywalizacja jako czynnik dodatni). 9 — życie koleżeńskie i przyjacielskie obu płci.

Ciekawe jest, że najczęściej wysuwane są trzy następujące argumenty: względy wychowawcze (patrz arg. 7), względy nauczania (patrz arg. 8), i życie koleżeńskie obu płci (patrz arg. 9). Ten ostatni argument specjalnie wysuwa się na czoło. Wszystkie te trzy sprawy łączą się ze sobą.

Przechodzimy teraz do omówienia wykresu, podającego argumenty przeciwników koedukacji.

Wykres Nr. 2.



Kolejne argumenty przeciwników: 1 — zbytnia swoboda. 2 — trudności dla nauczycieli. 3 — skrępowanie (brak swobody). 4 — różny okres rozwoju cielesnego. 5 — różne zadania mężczyzn i kobiet. 6 — względy wychowawcze. 7 — różnice psychiczne płci. 8 — ujemny wpływ chłopców na dziewczęta. 9 — zanik moralności (rozwój flirtów). 10 — względy nauczania.

Jako argumenty przeciw koedukacji występują najczęściej względy nauczania (patrz arg. 10); ciekawe, że ten sam argument potraktowany bywał bardzo często z przeciwnego punktu widzenia (patrz arg. 8, Nr. 2), osłabia to wartość obu argumentów. Następnie przeciwnicy często podnoszą względy moralności (patrz arg. 9). I ten argument bywa poruszany przez zwolenników — z odwrotnego punktu widzenia, choć już w mniejszej ilości (patrz arg. 4, Nr. 1).

Uwagi ogólne o rezultatach ankiety.

Rzućmy teraz jeszcze okiem na ostateczny rezultat ankiety. Z uczestników ankiety naszej ilość zwolenników i przeciwników koedukacji jest

prawie równa i to zarówno po stronie uczestników mężczyzn, jak też kobiet (46% zwolenników koedukacji, 44% przeciwników. Wśród kobiet 44% zwolenniczek, 47% przeciwniczek, wśród mężczyzn 48% zwolenników, 47% przeciwników). Gdybyśmy mieli prawo ów stosunek ilościowy, ujawniający się w naszej ankiecie, uważać za wyraz zapatrywań ogółu młodzieży akademickiej na sprawę koedukacji, to musielibyśmy skonstatować, że ma ona wśród młodzieży zarówno entuzjastów, jak też wrogów i że żaden kierunek poglądów w tej sprawie nie ma za sobą zdecydowanej większości. Nie istnieje też w tym względzie wyraźna różnica między ustosunkowaniem się do tego zagadnienia mężczyzn i kobiet.

Co się teraz tyczy rodzaju przytoczonych argumentów, to trzeba skonstatować, że argumenty te są bardzo różnorodne i często sprzeczne ze sobą. Te same względy przytaczane bywają przez jednych jako przemawiające za, a przez innych, jako przemawiające przeciw koedukacji. W każdym razie trzeba zauważyć, że w dyskusji na ten temat młodzież wyczerpuje naogół wszystkie argumenty, zawarte w dotychczasowej literaturze przedmiotu. Świadczy to o tem, że młodzież interesuje się żywo powyższem zagadnieniem, a argumentacja jej na ten temat stoi na dość wysokim, dojrzałym poziomie.

Widzieliśmy poprzednio, że ilość zwolenników i przeciwników koedukacji wśród młodzieży jest mniejwięcej równa. Twierdzenie to jednak jest prawdziwe tylko w odniesieniu do ogółu osób, odpowiadających na ankietę. Inaczej przedstawia się rzecz, jeżeli wśród tego ogółu wyróżnimy grupę tych, którzy sami nie przechodzili przez szkołę koedukacyjną, oraz grupę tych, którzy w niej właśnie odbywali swoje studja. Porównanie tych dwu grup wykazuje, że w grupie pierwszej przeważają przeciwnicy koedukacji, a w grupie drugiej jej zwolennicy. (Wśród absolwentów szkoły niekoedukacyjnej 40% zwolenników koedukacji, 48% przeciwników. Wśród absolwentów szkoły koedukacyjnej 74% zwolenników, 15% przeciwników). Fakt to jest bardzo znamienny i zasługujący na specjalne podkreślenie. Dwa zdają się z niego wynikać wnioski. Po pierwsze, iż szereg argumentów przeciw koedukacji, pomyślanych a priori, odpadą, skoro ktoś zetknie się zbliska z praktyką systemu koedukacyjnego, a drugi wniosek, który stąd wypływa, to pewność, że istniejące dziś na terenie Polski szkoły koedukacyjne nie spełniają źle swego zadania, skoro młodzież, która przez nie przeszła, nie wydaje ujemnego sądu o stosowanym tam koedukacyjnym systemie. I to jest jeszcze jeden dodatni objaw, który pośrednio stwierdziła nasza ankieta, a który doda napewno otuchy zwolennikom systemu koedukacyjnego na terenie polskich szkół średnich.

Głosy dyskusyjne i sprawozdawcze.

STEFAN SZUMAN.

KRYTYCZNY POGLĄD NA ZNACZENIE PSYCHOANALIZY DLA BADAŃ TWÓRCZOŚCI POETYCKIEJ.

(Dyskusja na temat książki: Dr. Gustaw Bychowski: Słowacki i jego dusza. Studjum psychoanalityczne. Wyd. Mortkowicz, Warszawa 1930, str. 486).

1. Erotyczne kompleksy Słowackiego.

Jest rzeczą niezmiernie trudną ocenić w sposób rzeczowy taką pracę jak dzieło Dr. *Bychowskiego* o *Słowackim.* Nie można bowiem ustosunkować się do tej pracy ujemnie tylko dlatego, że autor jest, o ile można sądzić z jego książki o psychoanalizie[1]), nietylko gorącym zwolennikiem, ale wyznawcą nauki *Freuda,* przyjmującym system psychologiczny mistrza bez zastrzeżeń. Jednak ocena pracy *Bychowskiego* o *Słowackim* nie może wypaść czysto objektywnie, bo każdy jej referent będzie zajmował takie lub inne stanowisko odnośnie do wartości psychoanalizy w ogóle, dzięki czemu do pracy, opartej na jej założeniach, może się ustosunkować tylko w analogiczny sposób. Niezależnie od tego osobistego stosunku do psychoanalizy w ogóle można oczywiście objektywnie ocenić, czy autor wywiązał się z zadania, które sobie postawił, umiejętnie i czy przy tych założeniach, jakie przyjmuje, konsekwentnie i pozytywnie oświetla dane zagadnienie. Zaznaczymy zaraz, że pod tym względem uważamy pracę pana *Bychowskiego* za bardzo gruntowne, przemyślane, konsekwentne, ciekawe i wartościowe dzieło. Jednak, zdaje mi się, nietylko ja, jako referent, ale ci wszyscy, którzy obecnie studjują „Psychoanalizę *Słowackiego",* zadają sobie pytanie: co zyskuje nasza wiedza o *Słowackim* przez przedstawianie jego psychiki w świetle psychoanalitycznem? Czy należy na *Słowackiego* patrzeć z tego właśnie punktu widzenia? Czy psychoanaliza *Słowackiego,* przeprowadzona przez *Bychowskiego,* w przeciwieństwie do dotychczasowych metod badania pozwala w sposób nietylko nowy i inny, ale głębszy i bardziej istotny zgłębić jego twórczość? To są pytania, które zadaje sobie każdy, przeczytawszy książkę, i na te pytania spróbuję odpowiedzieć. Niniejsze sprawozdanie bę-

[1]) Dr. *Gustaw Bychowski,* Psychoanaliza, Lwów — Warszawa. 1928, str. 180.

dzie zatem nietyle krytyką czy oceną, ile dyskusją z autorem na temat samego zagadnienia psychoanalizy — a twórczości poetyckiej.

Psychoanaliza jako system psychologiczny stała się bardzo modną i na obu półkulach rozpowszechnioną doktryną. Jest rzeczą naturalną, że znajduje swój oddźwięk również w Polsce, a specjalnie w dziedzinie psychoanalitycznych badań literackich. Jeżeli chodzi o *Słowackiego,* to książka *Bychowskiego* została wyprzedzona przez dwie wnikliwe i subtelne analizy *Baleya* [1]). Bychowski spróbował natomiast systematycznie i konsekwentnie poddać psychoanalizie całe życie psychiczne i całą twórczość poetycką *Słowackiego.*

Możemy na wstępie podkreślić i stwierdzić, że *Słowacki* istotnie, jak rzadko który poeta, jest wdzięcznym objektem psychoanalizy. Dwa momenty jego postawy psychicznej są pod tym względem wysoce charakterystyczne i znamienne: stosunek do matki i stosunek do rzeczywistości. Był on istotnie przez całe życie związany z matką więzami najściślejszemi. Dawni badacze widzieli w tem tylko pozytywną i dodatnią cechę: *Słowacki* był dla nich wzorem kochającego, wiernie matce oddanego syna. Nie widziano strony ujemnej tego stosunku, którą dla wszelkich stosunków między matką a dzieckiem, a szczególnie między matką a synem sformułowała w klasyczny sposób i wyraziście oświetliła psychoanaliza: przywiązanie syna do matki ze słabości, t. j. jako do tej, która jest pocieszycielką, ucieczką przed troską, przed bezwzględną surowością życia, schronieniem i portem dla duszy znękanej rzeczywistością. Taką staje się matka w rzeczywistości dla synów słabych, którzy nie walczą po męsku i samodzielnie z rzeczywistością, którzy szukają przez życie całe tej podpory, bo nie potrafią stawić czoła życiu. Pozatem psychoanaliza wyróżniła w tym stosunku syna do matki moment jej „despotyzmu", moment zawładnięcia umysłem i sercem dziecka. Syn, nawet gdy dorośnie, nie staje się samodzielny, nie potrafi się „odłączyć" od matki, zarówno dlatego, że wzięła ona psychicznie nad nim górę, jak też dlatego, że przy jego słabości i niesamodzielności psychicznej zawsze jeszcze jest mu koniecznie potrzebna. Oba momenty występują bardzo charakterystycznie u *Słowackiego.* Przez całe swe życie zostaje on „maminym synkiem". Nie zdobywa żadnej kobiety, nie żeni się, bo w psychice jego wywiera despotyczną władzę ideał z lat dziecinnych, ideał matki. W listach *Słowackiego* do matki to przywiązanie, które jest zarazem skrępowaniem psychicznem bardzo daleko idącem, znajduje gorący, nieraz przesadny i afektowany wyraz; *Bychowski* potrafił tę stronę zagadnienia licznemi przykładami dobitnie zilustrować.

Według psychoanalizy stosunek syna do matki jest jednak jeszcze znacznie bliższy niż opisany wyżej. Jest on stosunkiem wyraźnie erotycznym, dosłownie seksualnym, choć z natury rzeczy nie efektywnie lecz marzeniowo-seksualnym. Mały synek kocha swą matkę sensualnie i seksualnie, choć nieświadomie, choć nie zdaje sobie z tego sprawy, tak mówi wyraźnie nauka psychoanalizy. *Bychowski,* jako wierny wyznawca psychoanalizy, musiał sobie zadać trud wykazania u *Słowackiego* i tego stosunku do matki. I tu nasze poglądy zaczynają się wyraźnie rozchodzić z poglądami autora „Psychoanalizy *Słowackiego". Bychowski* coprawda o tym stosunku mówi bardzo dyskretnie, używa wyrazów ostrożnych, nie rażących czytelnika. Ten umiar i ta umiejętność powiedzenia jasno wielu rzeczy drażliwych cechuje w ogóle bardzo dodatnio styl autora.

---

[1]) *Stefan Baley.* Uwagi psychologiczne o genezie poematu Słowackiego „W Szwajcarji". Przegląd filozoficzny. Rocznik XXIV. 1921. i Psychoanaliza jednej pomyłki Słowackiego. Pamiętnik literacki, tom XXI. 1925.

Do „zmysłowej" miłości *Słowackiego* do matki odnosi się, zdaje się, szczególnie część rozdziału VIII pod tytułem: „Związanie zmysłowości z matką". Nic tam jednak na ten temat nie znajdujemy prócz snu o służącej, który nie jest argumentem. *Słowacki* niewątpliwie był równocześnie zmysłowy, kochał matkę i był seksualnie wstrzemięźliwy — czysty. Czemu jednak te trzy fakty wiązać ze sobą, jak to czyni psychoanaliza, a za nią *Bychowski?* Według *Bychowskiego* „libido *Słowackiego* nigdy się właściwie od matki nie oderwała" (str. 53.). Co jednak znaczy wyraz libido? Jest to jeden z typowych dwuznacznych terminów psychoanalizy, który oznacza i miłość zmysłową i równocześnie pierwiastek miłości, w ogólnem tego słowa znaczeniu. Podobnie u *Bychowskiego* nigdy nie wiadomo, czy przytacza on jakiś cytat, w którym *Słowacki* mówi o miłości do matki, w znaczeniu miłości zmysłowej, czy „serdecznej", uczuciowej. Jeżeli *Słowacki* pisze do matki „tak kochać, jak ty kochasz, nikt nie umie na świecie" (str. 46), to to nie ma oczywiście znaczenia — kochania zmysłowego. Chociaż *Bychowski* również nie wypowiada się wyraźnie w tym kierunku, to jednak odnosi się wrażenie, że mówi wciąż o miłości *Słowackiego* do matki, jako o miłości zmysłowej. Najsilniejszym argumentem autora mógłby być może sen o fontannie z łez, przytoczony na str. 58. Rzeczywiście autor zgodnie z psychoanalizą tłumaczy ten sen jako nieomal pragnienie „być znów przez matkę wchłoniętym, ukryć się w jej łonie, tak jak w życia początku". Zgodnie z nauką psychoanalizy autor nie może oczywiście inaczej tego snu tłumaczyć. Lecz nie tłumaczy go tak *Słowacki*, który mówi „wytłumaczyłem sobie, że to jest prawdziwy namiot schronienia się z łez wylanych nademną". A przecież interpretacja tego, który miał dany sen, jest ważna, jak przyznaje *Bychowski* (na str. 101 u góry). Namiot jest symbolem schronienia, łzy są symbolem troski matczynej. Jest to zrozumiały obraz symboliczny, czemu więc widzieć w nim symbol odnoszący się aż do macicy matczynej? Takie wytłumaczenie jego symboliki jest coprawda zgodne z dogmatem psychoanalizy, ale równocześnie sztuczne i naciągane.

Zastanówmy się dalej w tym związku nad stosunkiem abstynencji płciowej — czystości — *Słowackiego*, do jego miłości do matki. Według *Bychowskiego* ta postawa *Słowackiego*, nadająca charakterystyczne piętno całemu jego życiu, powstała na tle kompleksu matczynego. Mianowicie u małego *Słowackiego*, tak jak u wszystkich dzieci, powstały popędy i marzenia kazirodcze w stosunku do matki. Takie popędy nie dają się urzeczywistnić i „mały chłopiec zaczyna pojmować, że matka nie może być dlań przedmiotem pragnień zmysłowych." Jednak ten fakt pociąga za sobą według *Bychowskiego* dalsze konsekwencje, a mianowicie na wzór tego zakazu i nakazu wewnętrznego abstynencji w stosunku do matki, powstaje ustosunkowanie się dziecka do „wszelkiej zmysłowości, jako czegoś zdrożnego i godnego potępienia" (str. 53). Taką więc jest zdaniem *Bychowskiego* geneza „czystości" zmysłowej w charakterze *Słowackiego!* Nie wątpię, że różne, a zwykle bardzo skomplikowane są motywy czystości danego człowieka, więc między innemi nietylko wyrobienie charakteru i głębokie poczucie etyczne, ale pozatem nieśmiałość, związanie z matką, brak impulsywności, odwagi i t. p. Jednak w tym wypadku widzę w interpretacji *Bychowskiego* tylko dążenie do zgody z doktryną psychoanalityczną, co wprost mu uniemożliwia właściwe zrozumienie zagadnienia w jego wielostronnej, skomplikowanej i prawdziwej istocie. Sądzę, że właściwe wyjaśnienia mogłyby nam w tym względzie dać raczej badania nad okresem młodzieńczym *Słowackiego*, nad wpływem zasad, które sobie przyswoił, nad walką, jaka się między erosem i seksusem, między miłością zmysłową a idealną, odbywała w piersi dojrzewającego i dojrzałego mężczyzny. Psychoanaliza zna psychikę człowieka dorosłego w ogóle przez okulary tego, co mniema, że wie o formowaniu się kompleksów u małego dziecka. Więc portret *Sło-*

wackiego, jaki nam dał *Bychowski*, z natury rzeczy musi być również wyjaśnieniem całej jego twórczości, całego życia, zapomocą tego rodzaju erotycznych, wczesnodziecięcych kompleksów. I rzeczywiście, jak się jeszcze przekonamy, autor prawie wyłącznie takiemi „mechanizmami" objaśnia nam bez wyjątku wszystkie utwory Juljusza i cały charakter późniejszego jego życia.

Wreszcie z kompleksu zagadnień, tu należących, omówimy jeszcze wywody autora na temat tak zwanego kompleksu oralnego u *Słowackiego*. Cytaty, na które się autor powołuje w tej sprawie, zdaniem mojem, najzupełniej nie przemawiają za jego tezą. Czemuby syn do matki nie miał pisać o tem, że pragnąłby jej kupić maszynkę do kawy, że jest jej wdzięczny za to, że go karmiła (str. 59). Cytat drugi (str. 60) odnosi się, o ile mi wiadomo, do pewnych koncepcyj społeczno-gospodarskich autora, na wypadek gdyby miał własne gospodarstwo. Określa on stosunek pana do ludu i nie widzę powodu dopatrywania się w tem czegoś symbolicznego. Wkońcu cytaty na str. 61 odnoszą się do bardzo ogólnej u poetów przenośni, nazywania swego skarbu duchowego, swej poezji pokarmem duchowym. („Radbym kawałkami siebie obdarzać ludzi"). Jest to obraz analogiczny do symbolu hostji, ale czemuby miał być związany z erotyką oralną? Jeżeli poeta mówi „cierpię nad światem jak matka, i pokarmu mi wszelkiego potrzeba, a czasem tylko ludzie zdaleka, kwiatki rzucając..." to niema powodu twierdzić, że *Słowacki* identyfikuje się z matką, ani też że w tych cytatach przejawiają się jakieś reminiscencje doznań erotycznych wczesnodziecięcych przy piersi matczynej. Poeci mówią przenośniami i obrazami, ale czy rzeczywiście te obrazy i figury miałyby powstawać jedynie pod wpływem działania ich dziecięcej erotyki w życiu dojrzałem? Jeżeli poeta wspomina przy opisie Salusi o „urokach gorsu", to wymienia cechę płciową, działającą na zmysły każdego mężczyzny. *Bychowski* przytacza to jednak jako argument za teorją oralną. Czyżby jednak dlatego właśnie piersi kobiece działały na zmysły mężczyzny, że je ssał kiedyś jako niemowlę? Niewątpliwie u każdego poety łatwo będzie znaleźć cały szereg wypowiedzi, dotyczących „pokarmu duchowego" i również „piersi kobiecych". Czyżby to miały być argumenty za teorją erotyzmu oralnego niemowlęcia, przejawiającego się tak natarczywie jeszcze w ciągu całego życia?

Opisując stosunek *Słowackiego* do matki, autor ma za sobą wyraźne fakty z życia *Słowackiego*. Związanie syna z matką było w istocie bardzo intensywne, niezwykłe, mimo oddalenia czy też właśnie wskutek niego, bliskie i, można rzec śmiało, jakieś przesadne i sentymentalne. To wymaga interpretacji psychologicznej i właśnie psychoanalityczna interpretacja wyjaśnia te zjawiska chyba najlepiej i najgłębiej, tylko — zdaniem mojem — należy unikać interpretacji dosłownie erotycznej i jej skrajności. Przy wykazaniu drugiego wczesnodziecięcego kompleksu erotycznego u *Słowackiego*, a mianowicie kompleksu Edypa, stał *Bychowski* przed trudniejszym zadaniem, bo fakty z życia *Słowackiego* i naogół również twórczość jego nie przemawia na korzyść tej hipotezy. Trzeba było całej zawiłej interpretacji symbolicznej psychoanalizy, aby znaleźć to, co autor chciał znaleźć. Autor szczególnie w ten sposób interpretuje te utwory *Słowackiego*, w których została przedstawiona walka między synem a ojcem, między poetą a Bogiem, między szatanem a Bogiem. Bóg, według zdania jego, oznacza z a w s z e ojca. Autor zapomina jednak, że konflikty między synem a ojcem są jednym z częstych tematów poezji i że na *Słowackiego* oddziałały może nietyle wczesnodziecięce przeżycia w stosunku do ojca, ile wpływy literackie. Szczególnie co do antagonizmu: poeta-Bóg, jak sądzę, decydującą rolę odegrała w twórczości *Słowackiego* improwizacja Konrada. Prometeuszowski symbol Lucyfera też jest symbolem ogólnie przyjętym i wprowadzenie go do jakiegoś utworu poetyckiego również, zdaniem mojem, bynajmniej nie

oznacza, że jego autor przeżywał jako dziecko bardzo silnie kompleks Edypa. Za teorją autora mógłby istotnie przemawiać dramat „Mazepa". Ale psychoanaliza nie liczy się ze znanym dobrze faktem psychologji młodzieży. Antagonizm między synem a ojcem, między rodzicami a dziećmi, występuje jaskrawo w okresie młodzieńczym. Wtedy to dojrzewająca psychicznie młodzież staje się samodzielną, wytwarza własne, młodzieńcze ideały, zapatruje się krytycznie na pokolenia starsze. Następuje oddalenie, a nie rozłam. Psychoanaliza niesłusznie chyba przesuwa punkt ciężkości tego konfliktu w lata wczesnego dzieciństwa. Jeśli mówimy o „Mazepie", to jednak w konflikcie tym chodzi wyraźnie o kobietę, która jest ukochaną i matką równocześnie. Czy jednak w tym utworze *Słowacki* nie dał wyrazu raczej przeżyciom swym w stosunku do ojczyma, który mu tę tak ukochaną matkę odebrał?

2. Słowacki a rzeczywistość.

Jedno z najbardziej powszednich, a jednak decydującą rolę w życiu psychicznem odgrywających zjawisk zostało w obrębie nauk psychologicznych pierwszy raz jasno postawione i głęboko oświetlone przez psychoanalizę. Mam na myśli stosunek uczuciowy człowieka do rzeczywistości, a raczej konflikt odwieczny między psychiką a rzeczywistością, który w psychoanalizie otrzymał nazwę konfliktu między zasadą rozkoszy a zasadą realności. Zasady te, czy prawa, głoszą, że psychika pierwotnie i zasadniczo zawsze dąży do przyjemności, że chęć zapewnienia sobie jak największej ilości „rozkoszy" jest zasadniczą cechą jej natury. Jednak w tem dążeniu i nastawieniu wciąż napotyka ona na opór rzeczywistości, która nie spełnia tego podstawowego postulatu psychiki. Świat nie jest taki, jakim człowiek by chciał, aby był. Z tego konfliktu jest kilka możliwych dróg wyjścia. Jedną z nich jest przystosowanie się do rzeczywistości, polegające przedewszystkiem na tem, aby za cenę zrezygnowania z osiągnięcia natychmiastowego przyjemności i poniesienia pewnej ofiary, zapewnić ją sobie tem pewniej i doczekać się jej realnego urzeczywistnienia. Jest w tem poniekąd też umiejętność zrezygnowania z dążeń i pragnień, nie liczących się z możliwościami, jakie daje rzeczywistość, na korzyść mniej zadowalających, mniej wymarzonych, idealnych czy idealizowanych, ale rzeczywistych korzyści i przyjemności. To zastąpienie zasady przyjemności zasadą realności cechuje zdrowy, normalny rozwój psychiczny, choć nawet w życiu bardzo normalnem i „trzeźwem" nigdy zupełnie się nie udaje. Bardzo często jednak konflikt nie kończy się w ten normalny i zdrowy sposób, lecz prowadzi do „wybiegów" psychiki, która ucieka od rzeczywistości, niezdolna się do niej przyzwyczaić, i między innemi stara się zrealizować na platformie marzeniowej i urojeniowej te bezwzględne, subjektywne, egocentryczne pragnienia i dążenia, których w życiu realnem urzeczywistnić niepodobna.

Słowacki z całą pewnością był człowiekiem, którego rzeczywistość bolała, który w niej nie znalazł tego, czego pragnął, który w niej ani nie potrafił, ani też, z natury swego skrajnego, wygórowanego idealizmu i marzycielstwa, nie chciał w ogóle zrealizować „zasady przyjemności". Przypatrzmy się jego rozwojowi psychicznemu z tych dwóch punktów widzenia.

Nie wiodło mu się w życiu. Był bardzo ambitny, miał wysokie, choć z pewnością nie przesadne poczucie swych wyjątkowych, genjalnych zdolności. Nie znalazł jednak właściwie uznania aż do śmierci. Ambicja *Słowackiego,* jego żądza sławy, jego pragnienie i poczucie wielkości, były wyrazem oceny własnych sił i możliwości. To jest prosta, ale zadowalająca i przekonywująca interpretacja psychologiczna. Inaczej patrzy na to jednak

autor psychoanalizy *Słowackiego*. Sprowadza on ambicję i dumę dziecka wyjątkowego znów przedewszystkiem do erotycznego, wczesnodziecięcego kompleksu, do tak zwanego narcyzmu. Narcyzm jest według psychoanalizy postawą samouwielbienia, rodzącego się genetycznie na tle wczesnodziecięcej erotyki, autoerotyki, kochania własnego ciała, oraz znajdowania pierwotnych rozkoszy erotycznych w sferze wrażeń, jakie własne ciało może dostarczyć. Skutki tego wczesnodziecięcego epizodu narcystycznego są dwojakie. Pierwszym z nich jest wpływ na krystalizację obrazu i ideału własnego ja. Według *Freuda*, pisze *Bychowski*, „co człowiek rzutuje przed siebie jako swój ideał, to tylko surogat dla utraconego narcyzmu dzieciństwa, który to sam sobie był ideałem" (str. 15). Ideał sławy poetyckiej, jaki przepełniał *Słowackiego* już jako dziecko, byłby zatem przedewszystkiem wyrazem jego autoerotyzmu, a pośrednio narcyzmu. Możnaby może i taki punkt widzenia wziąść pod uwagę, nadając pojęciu narcyzmu mniej wyraźnie erotyczne zabarwienie, gdyby się równocześnie wzięło pod uwagę przedewszystkiem momenty wczesnego poczucia swych zdolności u genjalnego dziecka. Takiemi pojęciami nie operuje jednak psychoanaliza i nie uwzględnia ich też *Bychowski*, który przecież chciał chyba zgłębić i zobrazować psychikę *Słowackiego* i jego twórczość, a nie tylko zastosować wszystko to, czego psychoanaliza uczy, do szczegółowego przypadku, jakim jest *Słowacki*.

Po drugie następstwem narcyzmu według psychoanalizy byłaby — niezdolność kochania drugich. Osobowość narcystyczna związała niejako wszystką miłość z własną osobą i nic dla drugich nie pozostaje. Z tego punktu widzenia oświetla też *Bychowski* psychikę Juljusza. Tymczasem możnaby przytoczyć liczne przykłady na to, że pragnął on kochać i być kochanym. Czy nie byłoby rzeczą naturalniejszą, tłumaczyć dumną, trzymającą się na uboczu postawę *Słowackiego*, brakiem zrozumienia dla jego twórczości! A jednak kochał on i odczuwał to społeczeństwo, które go nie odczuwało zupełnie. Czy nie jest samotny każdy niezrozumiany przez współczesnych genjusz, dlatego właśnie, że współcześni nie potrafią go odczuć?

Czy autor psychoanalizy Juljusza nie miesza tu dwóch pojęć: chcieć kochać i umieć kochać? Trudno mówić o narcyzmie u osoby, która pragnie miłości, lecz nie znajduje oddźwięku i kochając, nie posiada łatwości nawiązania kontaktu.

Faktem jest, że *Słowacki* tak jak w swem dążeniu do sławy, tak i w swych pragnieniach miłosnych nie znajdował spełnienia w rzeczywistości.

Znalazł on jedynie u matki jedną z form miłości, której szuka mężczyzna: zrozumienie, serce, przywiązanie, wytchnienie i wyrozumiałość. Inne formy nie zostały zrealizowane i nad tem niewątpliwie cierpiał całe życie i to też zostawiło swoje charakterystyczne znamię na całem jego życiu i również na jego twórczości. Zamiast rozpatrywać, jak to czyni psychoanaliza, wpływ niemowlęcego i wczesnodziecięcego erotyzmu na związanie z matką, należy się, zdaniem mojem, zapytać, jakby się był rozwinął *Słowacki* i psychicznie i pod względem swej twórczości i swego światopoglądu, gdyby się był ożenił. Jestem głęboko przekonany, że gdyby był znalazł głęboką miłość, zrozumienie i zarazem sposobność wyżycia się swej popędowej, zmysłowej natury, to poezja jego byłaby niemniej wielka, ale jednak inna, światopoglądowo i artystycznie. W książce *Bychowskiego* zgodnie z postulatami psychoanalizy, każda z późniejszych miłości i dążeń Juljusza, żeby zdobyć żonę, jest przedstawiona właściwie wyłącznie sub specie prakompleksu miłości niemowlęcia do piersi matczynej. Lecz życie psychiczne nie da się ująć w tych ciasnych ramach i psychologja sercowych pragnień i rozczarowań Juljusza nie zyskuje na jasności przez ciągłe nawiązywanie do kompleksów niemowlęcych.

Rzeczywistość, wśród której żył *Słowacki*, i z którą się pogodzić nie mógł, była po trzecie rzeczywistością niewoli narodowej. Ta rzeczywistość była dla poety tem trudniejsza do zniesienia w poczuciu winy, że w pewnym momencie swego życia nie stanął w szeregu obrońców wolności ojczyzny. W czasie głównego okresu jego twórczości, po powstaniu w 30-tym do 48-ego roku zdawało się, że ta rzeczywistość jest nieugięta i że żadne wysiłki realnego czynu, powstania, zbrojny opór, nie potrafią jej zmienić.

Żył więc *Słowacki* w potrójnej, wrogiej mu rzeczywistości faktycznej, której z tych czy innych względów zmienić nie potrafił, wśród społeczeństwa, którego nie potrafił za życia przekonać o swej wielkości i swem posłannictwie, na obczyźnie, jako wygnaniec, nie mogąc ojczyzny oswobodzić realnym czynem, ani też wrócić do swoich i wkońcu w pragnieniu miłości i żony, której nie zdobył i domu, którego sobie nie stworzył. To potrójne zamknięcie się przed nim rzeczywistości musiało spowodować tak znamienną dla niego postawę marzycielską i szukanie w marzeniach realizacji tego, czego mu rzeczywistość odmówiła. A poezja w pewnej mierze jest marzeniem spisywanem, jest realizacją w sferze sztuki tego, co się nie da zrealizować w życiu. I w pewnej mierze również dlatego właśnie poezja powstaje, ponieważ jej twórcy znajdują w rzeczywistości opór dla swych pragnień i dążeń, nie dający się przezwyciężyć. Najzupełniej uznajemy za słuszne to ujęcie zagadnienia twórczości poetyckiej przez psychoanalizę. Tylko że podkreślić należy — w p e w n e j m i e r z e. Bo pozatem jednak twórczość artystyczna jest jeszcze czemś znacznie więcej, o czem jednak będziemy jeszcze obszernie mówili przy końcu naszego sprawozdania. W książce *Dr. Bychowskiego* znajdują się liczne przykłady tej czynności kompensacyjnej, jaką odgrywała poezja w życiu Juljusza, tych realizacyj poetycznych dążeń, w życiu jego realnie nieosiągalnych. Poezja Juljusza, dla niego samego, dla jego w ostrym konflikcie z rzeczywistością znajdującej się psychiki spełniała niewątpliwie rolę łagodzącą, uśmierzającą ból rozczarowania i goryczy posmaku rzeczywistości. Była to też niewątpliwie ucieczka przed rzeczywistością w poezję. Ale równocześnie było to też, i tego momentu, jak sądzę, *Bychowski* niedocenia w twórczości *Słowackiego*, było to p r z e z w y c i ę ż e n i e rzeczywistości, zbudowanie rzeczywistości idealnej, a nie tylko ucieczka. *Słowacki* nietylko dlatego nie mógł się z rzeczywistością pogodzić, ponieważ nie potrafił się do niej dostosować i czynem zdobyć realizacji swych pragnień, ale także dlatego, ponieważ jego idealna postawa jako taka nie pozwala mu na zgodę z rzeczywistością. Poezja była mu, tak jak matka, nietylko ukojeniem silnego słowem i marzeniem a słabego w czynie, lecz była tem, czem rzeczywistość realnie zastąpił i faktycznie przezwyciężył. Światopogląd mistyczny jako wynik twórczości poetyckiej *Słowackiego* był nietylko r e g r e s j ą w dziedzinę prelogicznego, magicznego, animistycznego myślenia, jak twierdzi autor, lecz stworzeniem wyższej, choć idealnej, to jednak faktycznej, bo nie solipsystycznej, autystycznej, lecz udzielającej się, przekonywującej filozoficznie rzeczywistości. Na polu tego zagadnienia przypadnie mi z autorem psychoanalizy *Słowackiego* stoczyć główną walkę.

Nad rzeczywistość wybiega nietylko marzenie, ale również ideał. *Słowacki* nie przyzwyczaił się i nie poddał rzeczywistości nietylko dlatego, że tu n i e p o t r a f i ł zrealizować swych osobistych pragnień, ale również niemniej dlatego, że n i e c h c i a ł z a w r z e ć z n i ą t a n i e g o k o m p r o m i s u. Problem konfliktu między zasadą przyjemności a zasadą rzeczywistości, sformułowany przez psychoanalizę, wydaje mi się dlatego taki ważny, że dotyczy on najgłębszych zagadnień ludzkiego istnienia. Jest to właściwie problem światopoglądu w ogóle, przeniesiony na teren psychologiczny. Konflikt między jaźnią, między duszą ludzką,

a rzeczywistością taką, jaka ona jest, jest chyba centralnym problemem życia ludzkiego w ogóle. Rzeczywistość, w znaczeniu tej, która jest dostępna naszym doznaniom zmysłowym, naszemu poznaniu rozumowemu i eksperymentalnemu, i która jest terenem naszych czynów i zarazem ich granicą, nie zadawala nas nietylko dlatego, że nie zaspakaja naszych subjektywnych eudejmonistycznych pragnień. Jest ona pozatem niezrozumiała, niewyjaśniona w swej genezie, w swej istocie i swym celu, w tej realności, w której rozum ją może poznać i dlatego nie zadawala. Ponadto jest jako rzeczywistość czysto przyrodnicza sprzeczna z naszą postawą duchową, spirytualną, moralną i to znów jest przyczyną walki duszy z nią. Dlatego właśnie powstają światopoglądy i systemy filozoficzne, że niepodobna się z rzeczywistością pogodzić. Nietylko subjektywnie, autystycznie, ale także objektywnie. Z całą pewnością również światopoglądy filozoficzne i religijne są potrochu ucieczką przed rzeczywistością, czemś, co ma wypełnić, a jednak w zupełności wypełnić nie potrafi, otchłani nieznajomego, którą czujemy pod nogami, jak cienki lód na głębinie morza. Ale ponadto są one przezwyciężeniem rzeczywistości, a nie urojonym systemem umysłu, broniącego się przed nagą prawdą materjalistycznej, czysto fizykalnej rzeczywistości.

Słowacki, zdaniem naszem, we wszystkich trzech wspomnianych dziedzinach zbudował nietylko poetycką i marzeniową rzeczywistość dla siebie samego, tęczowy dom dla swego znękanego rzeczywistością serca, lecz ugruntował na mocnych fundamentach nową silną fortecę dla ducha, w jego odwiecznej walce z rzeczywistością. Nie mogąc obronić czynem ojczyzny, obronił ją duchem, słowem i poezją. Wpływ literatury mesjanistycznej dla podtrzymania świadomości narodowej był niewątpliwie ogromny i długotrwały, choć oczywiście nie jest już naturalną postawą narodu wolnego, jakim się staliśmy. Wytrwać znaczy czasem więcej, niż życie swe poświęcić. Dalej *Słowacki* stał się rzeczywiście wodzem narodu i zrealizował swe powołanie na terenie rzeczywistości, którą dopiero stworzył swą poezją. Wkońcu jego czystość jest przezwyciężeniem rzeczywistości zmysłowej, a nietylko skutkiem kompleksów wczesnodziecięcych.

Jednak *Bychowski* nazywa wyraźnie światopogląd, wyrażony w poetycznej twórczości *Słowackiego*, r e g r e s j ą. Termin ten oznacza w psychoanalizie w szczególności ale pozatem w psychjatrji w ogóle sprowadzanie objawów psychiki, niekiedy występujących, zwykle objawów chorej psychiki, do analogicznych objawów wcześniejszych, mniej rozwiniętych i mniej dojrzałych okresów rozwoju psychicznego. Chociaż zastrzega się autor, że nie ocenia, lecz psychologicznie opisuje i wyjaśnia psychikę *Słowackiego*, to czytelnik z natury rzeczy wyciąga wniosek, jakiego autor wzbrania się sformułować, że według autora twórczość *Słowackiego*, choć może piękna, to jednak co do zawartych w niej myśli i poglądów, jest wytworem umysłu poniekąd zdziecinniałego. Regresja bowiem ostatecznie oznacza zdziecinnienie psychiczne.

Autor przytacza szereg argumentów i przykładów tej regresji w mistycznej szczególnie twórczości poety, z których niektóre poniżej omówimy.

Regresję umysłową poety charakteryzują według autora animizm, partycypacja, myślenie prelogiczne, magiczne i t. p.

Musimy tu zaraz zaznaczyć, że chociaż *Słowacki* sformułował w swej poezji pewien światopogląd, to jednak była to i jest poezja. Przez to nie chcę powiedzieć, że *Słowacki* nie wierzył w światopogląd, który wyrażał w swej poezji. Przeciwnie, jestem narówni z autorem przekonany, że wierzył. Jednak wyrażał on go formą poetycką, językiem wierszowanym i obrazami poetyckiemi, względnie też wkładał go w usta postaci scenicznych, co pociąga za sobą daleko idące konsekwencje. Te formy wyrażania się obrazem, metaforą i symbolem nie mogą pozostać bez wpływu na samą

treść, a przynajmniej na jej wyraz. Coprawda *Słowacki* sformułował swą wiarę, czy też swoją filozofję np. w „Genezis z Ducha" i w liście do *Rembowskiego* również prozą. Mimo to jednak zgodzimy się chyba na to, że i tu mówi językiem symbolicznym. Nie jest zatem łatwą rzeczą powiedzieć, kiedy mamy do czynienia z metaforą, kiedy z symboliczną przenośnią, a kiedy z przedstawieniem twierdzenia, uznanego przez poetę za prawdziwe, choć wyrażonego językiem poetyckim.

Magiczne, czy prelogiczne myślenie *Słowackiego* objawia się według autora między innemi szczególnie w zasadniczym dogmacie jego systemu mistycznego, w dogmacie o reinkarnacji: „Podkreślić należy, jak dalece wiara ta wiąże się z zasadami myślenia prelogicznego". Opiera się bowiem „na przekonaniu o tożsamości istot, różniących się co do kształtów" (str. 473). Otóż, metampsychoza po pierwsze nie jest oryginalną koncepcją *Słowackiego*, a po drugie jest światopoglądową koncepcją umysłów nietylko prymitywnych. Bardzo wierzę, że w jej genezie można się doszukiwać momentów prelogicznego myślenia u prastarych kultur, które pierwsze tę myśl wytworzyły. Jednak koncepcja ta w umysłowości nowoczesnej, również europejskiej ma dlatego tak znaczne rozpowszechnienie, że w sposób bardziej istotny niż inne czyni zadość postulatom etycznym o wysokim poziomie.

Dalej autor dopatruje się znamion regresji umysłu *Słowackiego* w jego poglądzie na wszechożywienie świata. I tu znowu, zdaniem mojem, nie mamy do czynienia z myśleniem pierwotnem, prelogicznem, naiwnem, lecz z animizmem na wyższym szczeblu. I ten światopogląd reprezentowały różne dawne i nowe systemy filozoficzne. Między innemi tak trzeźwy i objektywny skądinąd badacz, jak *Fechner*, snuł podobną myśl. A czy właśnie nowoczesne badania biologiczne nie zatarły granicy między rośliną a zwierzęciem? Czy poetycka światopoglądowa koncepcja *Słowackiego* nie jest raczej wyrazem tej starej prawdy, że natura non facit saltum, że istnieją przejścia i stopniowania ciągłe w przyrodzie i może też we wszechświecie. Czy religijna koncepcja hierarchji duchów nie jest analogją do hierarchji rozwojowej organizmów w przyrodzie?

Skoro już raz *Słowacki* światopogląd taki skoncypował, to jest rzeczą naturalną, że konsekwentnie „przestaje on uznawać przypadkowość tam, gdzie wyczuwa specjalne znaczenie duchowe" (str. 453). Otóż w dziedzinie duchowości przypadkowość jest chyba wykluczona ex definitione. Zresztą i tu należy niewątpliwie odróżniać b r a k pojęcia przypadkowości w umyśle pierwotnym, a w y k l u c z e n i e przypadkowości w niektórych systemach religijnych i filozoficznych, jak np. w spirytualiźmie. *Słowacki*, zdaniem mojem, w tym wypadku myśli konsekwentnie i zgodnie z raz przyjętym systemem, a nie prelogicznie.

Otóż, dochodzę do wniosku, że nie należy mówić ani o regresji umysłowej *Słowackiego* w okresie mistycznym, ani też o magicznym i prelogicznym charakterze myślenia, znamionującym utwory jego szczególnie z tego okresu. Natomiast sądzę, że należy zachować dawne pojęcie światopoglądu mistycznego. Szczególnie jednak podkreśliłbym, że myślenie poety, przejawiające się w jego mistycznej twórczości, raczej można nazwać metalogicznem, niż prelogicznem. (Terminem takim posługuje się *B. Erdmann* w pracy: Umriss zur Psychologie des Denkens. Sigwart - Festschrift. 1901).

Chcąc się ustosunkować w sposób właściwy do utworów okresu mistycznego, a przez to do psychiki twórcy w tym okresie, nie można, zdaniem mojem, poprzestać na pozornem, jak się starałem wykazać, podobieństwie form myślenia w tych utworach z myśleniem prelogicznem, lecz trzeba jeszcze spytać, jaką wartość mają te utwory. Nie chodzi mi o samo piękno formy, o niezwykłość pomysłów, o wysoki polot tych dzieł, lecz o to, co one objektywnie wyrażają i o rolę, jaką ta wyrażona treść spełnić może

w społeczeństwie. Czy ktoś mówi do sensu, czy też tylko bujnie fantazjuje, to można poznać nietylko po logicznej lub nielogicznej formie wypowiedzi, lecz również po prawdzie, jaką te wypowiedzi zawierają, lub nie zawierają. Drzewo poznaje się też po owocach. Obierzmy jako przykład „Genezis z Ducha". Koncepcja ta nie jest naukową dlatego, że nie została oparta na ściśle obserwowanych faktach i że operuje pojęciami irracjonalnemi. Mimo to jest to koncepcja, która wyraża pewną rzeczywistość przyrodniczą, a mianowicie zasadę ewolucji. Myśl poety pracowała po tej samej linji i wnikała w to samo głębokie zagadnienie, co myśl *Darwina*, tylko nie przyrodniczo, lecz poetycko i światopoglądowo. Jednak nastąpiło oświetlenie, niezwykle na swój czas śmiałe i głębokie.

Analogiczne rzeczy możnaby powiedzieć o znaczeniu „Króla Ducha" i innych utworów, ale nie możemy się tu tem bliżej zająć.

Chcąc oddać sprawiedliwość twórczości mistycznej *Słowackiego*, trzeba wkońcu rozważyć stosunek: 1) wiedzy i światopoglądu pierwotnego, dalej 2) poznania naukowego rzeczywistości i wkońcu 3) religijnego, wzgl. filozoficznego jej obrazu. Na pierwotnym szczeblu jest wiara, bo niema poznania przyrodniczego. Na pośrednim można się zadowolić zakresem przyrodniczego poznania. Jednak rzeczywistość zmusza każdego myślącego człowieka do ustosunkowania się osobistego do niej. Nikogo ona nie zadawala i zadowolić nie może, jak uczy również psychoanaliza, więc powstaje światopogląd, mający być drogą wyjścia z tej trudności. I tu rodzi się znów wiara nie jako pierwotne, naiwne ustosunkowanie się do rzeczywistości, lecz jako postulat zgody rzeczywistości z naszemi pojęciami i najistotniejszemi przekonaniami. *Bychowski* nie dostrzega tego potrójnego uszczeblowania i z wywodów jego wynika, że przeciwstawia on tylko poznanie przyrodnicze jako doskonalsze poznaniu prelogicznemu.

3. M e t o d a i n t e r p r e t a c j i a u t o r a.

Czytelnika książki *Bychowskiego*, nieobznajmionego bliżej z psychoanalizą, zastanowi przedewszystkiem metoda, jaką się posługuje autor, aby dowieść swoich twierdzeń. Metoda ta polega prawie wyłącznie na interpretacji listów i dzieł *Słowackiego*, w szczególności n a i n t e r p r e t a c j i z n a c z e n i a niektórych zawartych w nich wypowiedzeń, słów i s y m b o l ó w. Otóż, zbadajmy dokładniej, jak się taka interpretacja u *Bychowskiego*, wzgl. w psychoanalizie w ogóle odbywa.

Danego powiedzenia autora, danego obrazu, którym się on posługuje, danego symbolu, którym wyraża swą myśl, — wszystkich tych form ekspresji poetyckiej często nie można brać dosłownie. Znaczenie ich pozostaje niejasne, wieloznaczne i trzeba dopiero starać się zrozumieć, co autor chciał powiedzieć. Pozatem jednak we wszystkich tych formach przejawiają się też jeszcze znaczenia, których sam autor sobie nie uświadamiał, a które szczególnie żywo interesują psychoanalizę. W takich bowiem wyrażeniach, zwrotach, symbolach autor niejako mimowoli zdradza sam siebie, względnie zdradza jakieś strony i charakterystyczne cechy swej jaźni, których sam sobie nie uświadamiał. Ten materjał właśnie jest dla psychoanalizy szczególnie cennym materjałem poznania psychologicznego. Zapomocą umiejętnej interpretacji takich materjałów można zgłębić psychikę badanej jednostki. Wszystko zależy jednak od tego, czy się interpretuje trafnie t. j. czy interpretacja odkrywa istotnie właściwe znaczenie symbolu, co jest zależne zarówno od zdolności interpretującego, jak też szczególnie od metody, jaką się posługuje. Otóż psychoanaliza jest w znacznej mierze właśnie taką nauką o sposobach interpretacji symbolów. Twierdzi ona bowiem, że zwykle trafiające się w snach, utworach literatury i w sztuce w ogóle pewne wyrazy, obrazy, zwroty i symbole mają wiadome, znane

psychoanalizie znaczenie względnie, że można to znaczenie metodą psychoanalityczną wykryć. Trzeba dodać, że prawie wszystkie określenia symbolów, dokonane przez *Freuda*, mają znaczenie seksualne, wzgl. są ściśle związane ze sferą erotyczną.

Dowiadujemy się np. od autora, że woda „oznacza najczęściej urodzenie, wyjście z łona matki" (str. 379.). Dalej następują obszerne wywody na temat symbolu wody jako symbolu matki w ogóle. Mamy tu do czynienia, zdaniem mojem, z typowym przykładem przesady i jednostronności interpretacji psychoanalitycznej w ogóle i dlatego zatrzymamy się przy niem przez chwilę. Otóż przyznaję, że np. wodę naogół każdy będzie nazywał elementem żeńskim w przeciwieństwie np. do ognia jako elementu raczej męskiego. Podobnie ziemię nazywamy „matką ziemią." Ocean też nazywamy „pramatką wszystkiego". Są to przyjęte obrazy, symbole, ogólnie w tem znaczeniu używane, tak samo jak np. lilja ogólnie stała się symbolem czystości, wąż symbolem grzechu, płomień symbolem namiętności, kamień symbolem braku uczuć i t. d. Symbole te i inne mają takie znaczenie, ponieważ tradycyjnie takie właśnie znaczenie do nich przylgnęło. Są jednak po temu również i pewne naturalne podstawy. Płomień jest symbolem namiętności — naturalnie —, a nie mógł nim się stać np. lód. Psychika obiera obrazy i symbole zgodnie właśnie ze swoją naturą, ze swemi potrzebami i ze swą logiką. Tylko że jest to logika bardzo pierwotna i nieścisła. Lis jest symbolem chytrości, a nie baran, to zrozumiałe. Ale już trudniej wytłumaczyć, czemu motyl jest symbolem płochości. Jeżeli chodzi o symbole męskiego i żeńskiego pierwiastka, to jest rzeczą zrozumiałą, że w ogólnych zarysach symbole żeńskości to te zjawiska, które charakteryzuje w ten czy inny sposób cecha bierności, i naodwrót symbole męskie to te, które charakteryzuje cecha aktywności. Psychoanaliza ma tę właściwość, że sprowadza większość symbolów do sfery erotycznej, widzi naturalne podstawy tworzenia się symbolów w e r o t y c z n y c h pierwiastkach natury ludzkiej. Z tem samem mamy do czynienia w powyżej przytoczonej psychoanalitycznej interpretacji *Bychowskiego*. Woda nie oznacza tu ogólnie elementu żeńskiego, matczynego, o charakterze bierności i nieukształtowania (tworzywa), lecz jest ona wyraźnie — s y m b o l e m ł o n a m a t k i.

Analogicznie należy, zdaniem mojem, odnieść się do tego, co autor mówi o obrazach Boga, króla, słońca, jako o symbolach ojca. Te symbole niewątpliwie mają w sobie dla nas pierwiastek uczuciowy ojcowski. Ale nie należy tych symbolów brać, jak to czyni autor, prawie że dosłownie. Gdy bowiem *Bychowski* w swej obszernej pracy cytuje liczne przykłady symbolów wody i księżyca jako symbolów matki, a analogicznie gdy mówi o zwrotach, postaciach i obrazach dotyczących słońca, Boga, królów etc., zawsze chodzi mu nie o ogólny ojcowski czy matczyny charakter tych symbolów. lecz o to, że zdaniem jego *Słowacki* choć nieświadomie w e w s z y s t k i c h t y c h w y p a d k a c h m i a ł n a m y ś l i s w ą m a t k ę i s w e g o o j c a i s w ó j d o n i c h s t o s u n e k. Ten stosunek, jak twierdzi psychoanaliza, u Juljusza jak u wszystkich dzieci i ludzi, polega na kazirodczych tendencjach w stosunku do matki, a na stosunku rywala wobec ojca. Każda postać króla lub wodza w utworach *Słowackiego* staje się więc dla autora symbolem tak zw. kompleksu Edypa w duszy *Słowackiego* i skwapliwie korzysta on szczególnie z każdego utworu, w którym opisano walkę między synem a ojcem, aby wskazać na prawdę psychoanalityczną — o konflikcie między synem a ojcem na tle sporu o miłość kobiety-matki. Tymczasem autor zapomina, że istnieją i inne podstawy tego rodzaju konfliktów, a szczególnie konflikt dwóch generacji, młodej — następującej, i starej — ustępującej. Jest to z całą pewnością odwieczny konflikt bytu ludzkiego i ten konflikt naogół jest tematem poetycznych utworów, a nie kompleks Edypa. Nie przeczę, że w „Mazepie" walka między synem a ojcem

toczy się o matkę, chociaż właściwie o młodą macochę i że w „Beatrix Cenci" temat kazirodztwa choć w innym stosunku również występuje. Jednak dzieła *Słowackiego* bynajmniej nie są potwierdzeniem domniemanego kompleksu Edypa u poety, czy też jego istnienia w ogóle. Jeszcze mniej dowodzi tego symbolika Boga w twórczości *Słowackiego*. Rywalem tego symbolu ojca według autora jest u poety symbol Chrystusa, lub naodwrót symbol szatana. Konflikt między Lucyferem a Bogiem ma tak głęboko uzasadniające go podłoże światopoglądowe, religijne, uczuciowe, że tłumaczenie go kompleksem Edypa wydaje mi się szukaniem racji dla rzeczy wyjaśnionych, a jeżeli chodzi o psychologję *Słowackiego*, bardziej dowodzi, że psychoanalizę można stosować wszędzie, jeżeli się chce, niż, że ją do wszystkiego stosować należy. Psychoanalitycy nie dopuszczają innej drogi zbawienia — jak psychoanalitycznej.

Jeżeli chodzi o różne symbole matki, to autor wykazuje istotnie wielką pomysłowość w wywodzeniu, że symbole wody, księżyca, fontanny, lilji i t. p. odnoszą się do matki poety, do jej łona, piersi i t. d. Bardziej jednak jeszcze uderza analiza postaci kobiecych w dramatach i poematach Juljusza, przeprowadzona dosłownie w ten sposób, że każda z tych niewieścich postaci jest tak, czy inaczej symbolem matki. W postaciach tych poeta miał, zdaniem *Bychowskiego*, zawsze i wszędzie w gruncie rzeczy na myśli (podświadomie, a czasem świadomie) matkę i w postaciach tych wyzwalał się niejako jak we śnie kompleks erotycznego dziecięcego związania z nią na całe życie. Otóż tu znowu, zdaniem mojem, mamy do czynienia z jaskrawą jednostronnością psychoanalitycznej interpretacji. Według autora, dosłownie, w Królu Duchu „zostają przedstawione wszelkie aspekty i odmiany obrazu matki" (str. 377). Trzy postacie „Lili Wenedy" reprezentują na swój sposób matkę (rozdz. XV.) „Śmierć Derwida, wywołana ostatecznie przez okrucieństwo Gwinony", jest tylko analogją do śmierci ojca, którą jak przypuszcza autor, mały Juljusz przypisywał winie matki (str. 108). Gwinona zatem byłaby postacią sceniczną, która symbolizuje koncepcję malutkiego Juljusza, wyobrażającego sobie matkę jako ojcobójczynię? Dalsza analiza „Lili Wenedy" wykazuje m. i. kompleks oralny. — Interpretacja „Zawiszy Czarnego" jest następująca (rozdz. XVI). Zawisza wyrzeka się miłości, bo chce cały żyć dla sławy i ojczyzny. Najzupełniej trafnie autor widzi w tem analogję do losu Juljusza, który miłości nie zdobył i cały się idei polskiej poświęcił i który w dziecięcem ślubowaniu wyrzekł się szczęścia dla sławy. Lecz nasz autor wiąże tę ofiarę z obrazem matki. Nieświadomość dziecka, zdająca sobie sprawę z tego, że matka nie może się stać kochanką, w y r z e k a s i ę m i ł o ś c i r a z n a z a w s z e i s z u k a r e k o m p e n s a t y w s ł a w i e. To byłby właśnie temat dramatu: „Zawisza Czarny". Otóż tu bardzo jaskrawo występuje znów i jednostronność i zbyteczność interpretacji psychoanalitycznej. Motyw wyboru rycerza między miłością i sławą jest bowiem tak stary jak świat (Achilles), bo zmysłowość i służba idei wykluczają się wtedy, gdy taka służba wyłączności wymaga. *Słowacki* odczuwał to, choć miłości pragnął. Stąd konflikt, który znalazł wyraz w dramacie o Zawiszy. Jednak najwyraźniej jest to konflikt między miłością do kobiety w ogóle, a wyrzeczeniem się żony i szczęścia rodzinnego dla wyłącznego poświęcenia się idei, ponieważ idea tego wymaga. Czemu więc wprowadzać interpretację psychoanalityczną, zgoła nie wyjaśniającą zagadnienia? Czemu tłumaczyć czynnikami zupełnie niepewnej, hipotetycznej natury (jak wyrzeczenie się miłości matki przez małe dzieciątko), zamiast posługiwać się tłumaczeniem, które samo przez się narzuca się i wyjaśnia problem w sposób jasny i zupełnie zadawalający? Przecież *Słowacki* miał w swem życiu kilka zawodów miłosnych, a szczególnie gorzki nad wyraz dla niego zawód pierwszej miłości. O tych zawodach dobrze wiemy i poeta sam w listach i wierszach zdawał sobie jasno z nich sprawę. Czemu na tym fakcie

nie oparł *Bychowski* interpretacji „Zawiszy" i wielu innych utworów?! Czytając *Bychowskiego*, ma się raczej wrażenie, że Juljusz miał w życiu jeden tylko zawód miłosny, — wtedy gdy miał 2 czy 3 lata. Gwałtowna, wstrząsająca dojrzałym młodzieńcem pierwsza miłość do Ludwiki i wszystkie miłości późniejsze to jakby tylko odnawianie się i reminicencja miłości niemowlęcej. Ponieważ Juljusz pozostał wierny całe życie i matce i pamięci Ludwiki (rozdz. XXIV), więc oba obrazy zlały się niejako w jeden. Ale przeważał — według naszego psychoanalityka — naturalnie obraz matki i on nadał „wspomnieniom pierwszej miłości ten charakter jedynej wyłączności i wiecznotrwałości, który jest tak uderzający" (str. 193). Otóż zdrowy rozsądek, który i w tym wypadku ma niewątpliwie słuszność, ujmuje tę rzecz inaczej i charakter wyjątkowej siły, wyłączności i wiecznotrwałości przypisuje się właśnie szczególnie wspomnieniom pierwszej miłości. *Bychowski* nagina tu przemocą fakty do swej tezy, ale jest aż nazbyt oczywiste, że on takie rzeczy zestawił, które do siebie nie należą.

Odnośnie do symbolu matki omówimy jeszcze wkońcu interpretację „S n u S r e b r n e g o S a l o m e i". Jest to coprawda interpretacja mniej dogmatyczna niż inne, uznająca możliwość błędu, a ciekawa szczególnie też dlatego, że autor choć raz w całej obszernej książce mówi coś o swej metodzie, niestety zupełnie pobieżnie i krótko na dwóch stronicach. Dwa są według niego sprawdziany trafnej interpretacji utworu: a) zgodność z zasadami psychoanalizy b) zgodność z ogólną strukturą i istotnym charakterem psychiki twórcy dzieła (str. 101). Pierwsze nie wytrzymuje krytki, bo psychoanaliza jest teorją, której prawdziwości należy faktami dowieść, a nie naodwrót uważać za prawdziwą interpretację w duchu psychoanalizy wygłoszoną. Drugie kryterjum jest zasadniczo słuszne, ale brak sprzeczności jest tylko negatywnem kryterjum. To też w interpretacji „Snu Srebrnego Salomei" widzimy typowy przykład błędnej, nieuzasadnionej, a szczególnie jednostronnej interpretacji.

Dwie postacie kobiece są, zdaniem autora, dwoma aspektami matki, rozszczepieniem jej obrazu, wyrazem ambiwalencji uczucia w stosunku do niej. Typową słabą stroną argumentacji jest to, że nie wyodrębnia ona nigdy i nie bierze w rachubę kilku możliwych w danym wypadku interpretacyj, lecz że szuka poprostu odrazu znanego jakiegoś z psychoanalizy kompleksu i interpretuje tekst odpowiednio do domniemanego kompleksu. Otóż podamy kilka innych interpretacji prawdopodobnych postaci niewieścich tego dramatu. P o p i e r w s z e: autor przedstawił dwa typy różne, bo kontrast jest znaną i skuteczną metodą uwypuklenia obu charakterów. P o d r u g i e: gorzkie uwagi Leona w kierunku płci pięknej można tłumaczyć: a) rozczarowaniami miłosnemi poety (analogicznie u Mickiewicza: „postaci zazdroszczą tobie anieli i t. d.") b) dążeniem elementu męskiego do swobody, nieskrępowania. c) Idealizacją elementu męskiego w znaczeniu duchowem („i ty który z gwiazd pochodzisz etc."). P o t r z e c i e: w tem, że Leon chce wydać uwiedzioną dziewczynę za swego sługę nie należy widzieć w ogóle nic symbolicznego, lecz odmalowanie w dramacie częstego w życiu, godnego potępienia uczynku, a nie symbol chęci ukarania matki za drugie małżeństwo. W k o ń c u: nie widzę żadnego związku między tem, że pan Sawa mówi, że byłby przed ukochaną, stojącą przy jego łóżku upadł na kolana, a twierdzeniem autora, że w tem wyraźnie jest „odbicie dziecięcego stosunku do matki" (str. 95). Jednem słowem na charakterystykę i przedstwienie losów postaci scenicznych przez autora wpływają zwykle następujące czynniki: 1) autor przedstawia postacie zaobserwowane w życiu 2) autor w postaciach scenicznych przedstawia własne odrębne, nieraz sprzeczne, strony swej psychiki 3) postacie nie są ani portretem autora, ani portretem zaobserwowanych charakterów, lecz ucieleśnieniem kilku sprzecznych czy dopełniających się idei. Psychoanalityczna interpretacja należa-

łaby do grupy drugiej, ale tu znowu należałoby się liczyć z różnemi odcieniami znaczenia: wyrazić w dziele własną psychikę.

Trafna interpretacja może polegać jedynie na rozważaniu wszystkich prawdopodobnych możliwości, na uzasadnionem odrzuceniu części tych interpretacyj i na wyborze jednej z nich. Jeżeli chodzi o nasze zagadnienie, to jednak zdaje mi się, że wszystkie interpretacje równocześnie wchodzą w grę i trzeba tylko oznaczyć współdziałanie tych wielu różnych motywów przy tworzeniu takiej czy innej właśnie postaci scenicznej przez poetę, a nie wolno, jak to czyni autor, ograniczyć się do jednego tylko punktu widzenia.

Po tych szczegółowych rozważaniach na temat metody interpretacji musimy się jeszcze przez chwilę zająć zagadnieniem symboliki w ogóle w związku z analizą psychiki poetów na tle ich utworów poetyckich.

Poeta mówi obrazami, metaforami i przenośniami. Obrazy i przenośnie często nie są zupełnie jednoznaczne, można się np. pytać, czy poeta użył w danym wypadku przenośni li tylko obrazowo, czy też chciał przez ten obraz wyrazić jakiś stan rzeczy, który uważał za rzeczywisty, lub w który wierzył. To rozróżnienie będzie nam potrzebne przy odparciu tezy *Bychowskiego* o aninizmie myślenia w okresie mistycznym u *Słowackiego*.

Słowacki w „Królu Duchu" wspomina np. o świetlistej, a nie dźwiękowej mowie duchów. (str. 466)

„bez słów i dzwięków — — —"
„zapomocą różnych się oświeceń"
„i blasków — szybom podobni w kościele"
„Wymalowanym z myśli tłumaczyli",
„By kwiat, gdy zamknie się — i znów rozchyli."

Otóż w powyższym ustępie *Słowacki* coprawda powiada, że duchy rozmawiają nie mową języków, lecz zapomocą „różnych się oświeceń i blasków", jednak autor psychoanalizy *Słowackiego* nie uważa chyba, że *Słowacki* wierzył w rozmowę duchów „zapomocą różnych oświetleń i blasków". Faktyczny stan rzeczy jest, zdaniem mojem, następujący: a) poeta wierzył, że nie cielesnym językiem porozumiewają się dusze b) porównanie do szyb w kościele, które porozumiewały się, zmieniając blaski i oświetlenia, jest czysto obrazowe, metaforyczne. Jest to obraz mający przez kontrast dać ideę niematerjalności mowy dusz, ale nie naiwne twierdzenie, że tak właśnie prowadzą duchy rozmowę. Następujący zaraz cytat z wykładu nauki, zawierający podkreślony przez autora zwrot „Świętość świecąca z ducha naszego" (str. 461), też nie jest argumentem za jego tezą, lecz przeciwnie. Nie rozumiem, skąd ten codzienny zwykły zwrot spowodował autora do przekonania, że *Słowacki* identyfikuje świętość ze światłem. Następny cytat z raptularza brzmi „Światłem — można będzie wydawać uczucie, śpiewać, że tak powiem hymny miłości Bożej — palić się przed nim, tłumacząc ogień ogniami... dochodzić do najwyższego zachwycenia nieznanego dotąd, wyższego stokroć nad zachwycenie muzykalne" (str. 462). Otóż grą świateł można się istotnie wyrażać i znane są nowoczesne próby połączenia muzyki i gry barw. Obraz ten zachwyca i porywa poetę. Nie sądzę jednak, żeby twierdził, że akurat językiem barwnego świetlistego kalejdoskopu będą śpiewali wybrani chwałę Bożą. I to jest znów ze strony poety próba odzmysłowienia obrazu nieba przez wymalowanie go barwą najbardziej eteryczną, jaką znalazł na palecie konkretnej rzeczywistości, a nie twierdzeniem wiary. **Poeta chce i musi konkretnie widzieć nawet, gdy mówi o absolucie;** nie wystarcza mu suchy język abstrakcyjnych formułek filozofji. Ale poeta, mówiący swym językiem o absolucie, nie twierdzi tem samem, że tak właśnie „wygląda" absolut, jak on go wymalował. Według Dr. *Bychowskiego* koncepcja światła jako mo-

cy ducha nie jest „metaforą tylko rozumie się jak najdosłowniej". Nie uważam, żeby tego był dowiódł przytoczonemi cytatami.

Autor psychoanalizy twierdzenie to w sposób bardzo niebezpieczny uogólnił na str. 433, pisząc: „Dla nas jest metafora jako taka tem, co oznacza samo słowo, czyli przenośnią: jest mniej lub więcej plastycznem porównaniem. Dla *Słowackiego* jest to istotna, najprawdziwsza rzeczywistość". Następuje tu długi cytat z Wykładu Nauki, w którym *Słowacki* mówi o metampsychicznej wiedzy w poecie", która czyni, że widzi on niejako życie w martwej naturze. „Więc gdy rzekł poeta: głowa kolumny, — toć zaraz i kolumnę ujrzałeś żywą, niby... oczyma zapatrzoną na mogiły Maratonu, z sercem, które w niej biło, niby serce Greczyna". W tej części cytatu mowa o tem, że to w i d z j a k b y u j r z a ł kolumnę żywą, a nie ż e b y ł a ż y w a. Pozatem występuje maltukie słówko n i b y, co bardzo przemawia za metaforą, a nie dosłownem znaczeniem cytatu. Wkońcu jest mowa o sercu, które w niej biło, ale znów z dodatkiem niby „serce Greczyna". Ten ustęp cytatu osłabia zatem tezę autora. Ale *Bychowski* podkreśla szczególnie następujące słowa „a gdy (wieszcz) rzekł, że ssie rubinowe piersi winogrona... to winograd stawał się matką piersiami karmiącą, więc czułeś, że ten sam duch w winogradzie jest, który upaja dziecinę śpiącą na ręku piastunki". Winogrona są podobne z kształtu do piersi i dają ponadto słodki pokarm. Stąd nietylko wieszczowi, ale zapewne czasem niejednemu człowiekowi nasunęło się to porównanie, gdy jadł winogrona. Lecz zwrot „ten sam duch jest" i t. d. nie wyraża przecież, iż poeta sądzi, że obu przedmiotom wspólna jest jedna i ta sama duszyczka magiczna. A zwrot „stawał się" znaczy chyba nie co innego, jak stawał się d l a j e g o w y o b r a ź n i, p o c z u c i a, lub stawał się j a k b y, lub też stawał się s y m b o l e m. Przecież sprzeczne nawet z obrazem byłoby to s t a w a ł s i ę r z e c z y w i s t ą m a t k ą.

Mimo to zgadzamy się zupełnie z autorem co do tego, że u *Słowackiego* metafora bardzo często nie jest tylko przenośnią i obrazem, lecz że poeta ożywia nią naturę martwą. Tylko że, zdaniem mojem, n i e o ż y w i a j e j d o s ł o w n i e, jak sądzi *Bychowski.*

Spróbuję zdać sprawę z zakresu „animizmu" w metaforach i w twórczości *Słowackiego,* tak przynajmniej, jak mnie się ta sprawa przedstawia. Metafora zbliża poetę i tak samo czytelnika do natury martwej. Nie jest ona ani samym obrazem, ani rzeczywistem uduchowieniem rzeczy martwych, lecz czemś trzeciem, a mianowicie, wynikiem t e n d e n c j i s u b j e k t y w n e g o i u c z u c i o w e g o w n i k a n i a w p r z y r o d ę. W dziedzinie metafory trzeba znów, zdaniem mojem, odróżnić trzy szczeble rozwojowe stosunku psychiki do przyrody: szczebel p i e r w o t n y wczuwania się w nią i animizowania, gdy jeszcze nie wytworzyły się mechanistyczno-przyrodnicze pojęcia; szczebel d r u g i, w którym nauka stworzyła fizykalno - przyczynowy pogląd na przyrodę, a metafora poetyczna staje się li tylko obrazem i wyrazem dowolności fantazji poetyckiej, i wkońcu szczebel t r z e c i, na którym człowiek mimo naukowych przyrodniczych pojęć, jakie posiada, posługuje się metaforą. Ta ostatnie nie jest regresją, jak ją nazywa *Bychowski,* również odnośnie do metafor *Słowackiego,* lecz formą metaprzyrodniczą, czy może aprzyrodniczą, choć nie antyprzyrodniczą, czyli w przeciwieństwie do formy przyrodniczego myślenia stojącą. Umysł na tym szczeblu nie wierzy bowiem naiwnie w metaforę jako wyraz rzeczywistych stosunków, a jednak myśli temi formami gdy np. głęboko odczuwa i przeżywa krajobraz i naturę. Jedyna możliwość wniknięcia w jej istotę, która zadawala nietylko rozum lecz i serce, to jest właśnie forma takiego animizującego wczuwania się. Przyrodnicze, czysto analityczne rozłożenie przyrody na atomy, elektrony, elementy etc. i opis praw mechanicznych, rządzących przyrodą, nie daje bowiem uczuciowo nic psychice,

szukającej we wszechświecie, na wzór własnej głębi, wyrazu motywów, celów, pragnień, napięć dramatycznych, woli i zmagań się żyjącej jakby i odczuwającej natury. Natura staje się dla wczuwającego się, dla człowieka wstrząśniętego np. krajobrazem, s c e n ą, na której się odbywa akcja, w której między: pagórkami, drzewami, wiatrem halnym, pędzącemi chmurami, sierpem miesiąca, gwiazdami, cieniami, robaczkami, błotem odbywa się akcja, zgodna z naturą i dynamiką każdego z tych elementów krajobrazu. Niema chyba ludzi nie odczuwających nastrojów słodyczy, grozy, zadumy, szału, niepokoju w krajobrazach, chociaż przecież trzeźwy rozum mówi im, że nie natura żyje takiem właśnie w danej chwili uczuciem, lecz że tylko obraz jej tak na nas działa. W całej tej sprawie odsyłam autora i czytelników do pracy *Worcha:* „Symbol und Erziehung" [1]), w której autor odróżnia jasno myślącą i przeżywającą postawę psychiczną wobec rzeczywistości. Postawa myśląca konstruuje świat przedmiotowy, objektywny, rzeczowy. Lecz postawa przeżywająca, egocentryczna, subjektywna ma funkcję niemniej ważną w rozwoju psychiki. Konstytuuje się w niej i rozwija ja duchowe, czujące, żywe naszej psychiki. Bez folgowania tej tendencji przeżywającego odnoszenie się do rzeczywistości, nasze głębsze uczuciowe ja nie może się w ogóle rozwijać i doskonalić, twierdzi słusznie *Worch,* bo tylko od wewnątrz, bez odpowiedniego zewnętrznego pokarmu jest to niemożliwe. Funkcją poezji jest między innemi właśnie dostarczanie takiego pokarmu. Poezja nie jest bajką tylko, a obraz i metafory wielkiego poety nie są ani igrającą, kunsztowną igraszką dla krotochwili czytelnika, ani też drugim ekstremem, naiwną wiarą animistyczno-magiczną. I w pierwszym i w drugim wypadku poezja przestałaby być poezją. Jej zadaniem jest rozwijanie i budowanie wielkiej i tak istotnej dziedziny życia psychicznego, dziedziny której nie ujmuje poznawcza, badająca, przedmiotowo - objektywna postawa. Metafory *Słowackiego* nie są sądami egzystencjalnemi, które należy rozumieć dosłownie, choć są więcej niż pięknym pustym obrazem, więcej niż analogją i fascynującym pomysłem. Buduje niemi poeta rzeczywistość, której też nie należy brać dosłownie, a która jednak w swej wymarzonej, idealnej i duchowej naturze jest przezwyciężeniem rzeczywistości naiwnej.

4. Zakres badań psychoanalitycznych nad twórczością poetycką.

Z dotychczasowych wywodów moich wynika jasno, że nie uważam psychoanalizy za odpowiedni środek interpretacji psychiki wielkiego poety i jego dzieła. Ponadto czytelnik mógł jednak, zdaję sobie z tego zupełnie sprawę, nabrać przekonania, że odnoszę się w ogóle wrogo do tego kierunku nowoczesnej psychologji i że w czambuł go potępiam. Tak nie jest. Uważam przeciwnie *Freuda* za umysł wyjątkowy i nie waham się przyznać — genjalny, a nauce jego przypisuję wielkie znaczenie dla rozwoju psychologji i myśli ludzkiej w ogóle. Nie widzę w niej jednak dogmatu, który należy bezkrytycznie przyjąć i nie zaliczam się do uczniów i bezwzględnych wyznawców *Freuda,* do jakich, sądząc z obu znanych mi prac, zaliczam autora omawianej książki o *Słowackim.*

Psychoanaliza *Słowackiego,* dokonana przez *Bychowskiego,* jest pierwszem obszernem dziełem tego rodzaju w literaturze polskiej. Sama próba podjęcia zagadnienia od tej strony wydaje mi się godna powitania, jako sposobność zapoznania czytelnika polskiego z wysiłkami psychoanalizy na terenie psychologji twórczości. Z drugiej strony czytelnik polski, nie znający literatury fachowej psychoanalitycznej, nie będzie zupełnie wiedział,

---

[1]) *Hermann Worch,* Symbol und Erziehung. Verg. Stenger, Erfurt. 1927.

jak się odnieść do książki Dr.*Bychowskiego* i będzie mu albo wierzył na słowo, albo odrzuci z oburzeniem jego pracę. Otóż, mimo że mój sąd wypadł tak surowo, chciałbym być pośrednikiem. Ostatecznie referent książki jest zawsze pośrednikiem, ułatwiającym czytelnikowi zorjentowanie się w towarze duchowym, jakim jest książka. Uznaję najzupełniej solidność wysiłku pracy autora i nie wahałbym się nazwać jego analizy doskonałą, gdyby ta doskonałość polegała tylko na zgodności z nauką *Freuda*, którą *Bychowski* w książce swej głosi. Jednak autorowi samemu niewątpliwie chodziło o coś więcej, niż o wykazanie, że psychoanaliza ma rację i że to można wykazać również na przypadku analizy psychiki *Słowackiego*.

Według *Freuda* i niektórych jego uczniów poezja spełnia w życiu poety funkcję kompensacyjną. Poeta jest neurotykiem, który sam siebie leczy swą poetycką twórczością. *Bychowski* poświęca temu zagadnieniu mało teoretycznych obszerniejszych rozważań (rozdz. XVIII). Jednak w rezultacie swej pracy dochodzi mniejwięcej do podobnego wniosku: *Słowacki* realizuje w swej twórczości poetyckiej swe życzenia, uwalnia się z swych kompleksów, sublimuje swe popędy i broni się dziełem poetyckiem skutecznie od obłędu. „Swój ratunek widzi właśnie w swojej twórczości, której znaczenie ujmuje, jakby antycypując przyszłe poznanie psychoanalityczne" (str. 132).

Otóż sądzę, że interpretacja psychoanalityczna genezy twórczości poetyckiej jest coprawda poniekąd trafna, ale wąska i niewystarczająca. O ile ten nieświadomy samemu poecie motyw jego twórczości był dotąd mało zbadany, to praca *Bychowskiego* tę właśnie stronę jasno i wyraziście podkreśliła. Są jednak inne, niemniej obfite i głębokie źródła twórczości, które pomija psychoanaliza i również *Bychowski* w swej analizie *Słowackiego*.

Pierwsze z tych źródeł to zdolności, to możliwość, odczuwana przez *Słowackiego* już we wczesnem dzieciństwie. *Freud* coprawda twierdzi dosłownie, że „nie jest problemem psychologicznym, skąd artysta czerpie zdolność tworzenia" (woher dem Künstler die Fähigkeit zum Schaffen kommt, ist keine Frage der Psychologie. Interesse an der Psychoanalyse Ger. W. W. IV., 339.). Tak, ale jeżeli poeta już jako małe dziecko dąży do twórczości poetyckiej, czuje swe natchnienie i wie, że jest powołany, to czy nie jest trafniej widzieć w późniejszej twórczości jego przejawianie się zdolności, a raczej aktualizację możliwości, głęboko w nim założonych, niż li tylko rodzaj obrony przed chorobą, względnie jedyną możliwą dla jego psychiki platformą istnienia, bez popadnięcia w obłęd!!

Psychoanaliza dalej nie bierze pod uwagę drugiego głębokiego motywu twórczości duchowej — przemiany potencjalności w aktualność, bezkształtnego tworzywa w formę, dążenia niejasnego do jasnej idei. Coprawda to zagadnienie porusza ona także, ale naopak. Świadomość, forma, krystalizacja są nie kwiatem i pełnem dodatniem dziełem nieświadomości i popędów, lecz zwykle karykaturą tego, co w swej prawdziwej istocie w głębi duszy spoczywa. Forma i świadomość nie wyrażają prawdy, lecz conajwyżej ukazują ją w przebraniu symbolicznem, w zniekształceniu ocenzurowanem! I to ujęcie sztuki ma w sobie coś prawdziwego. Każda wielka sztuka jest symboliczna. Czy jednak pozatem nie jest ona walką o urzeczywistnienie głębokich, utajonych treści, mozolną pracą górniczą wydobywania złota ducha z głębin łona poety na światło jawy? Czy misją poety nie jest praca uświadamiania sobie samego siebie, raczej ducha, w znaczeniu nadindywidualnem? Według psychoanalizy poezja jest przezwyciężeniem okrężnem słabości psychicznej. Według ogólnie przyjętego mniemania jest ona wydobywaniem talentu (w znaczeniu biblijnem), gigantyczną pracą nad ujawnie-

niem czegoś pozytywnego, co w głębi duszy leży prawie niedostępne, jak skarb na dnie morza. Poeta jest tym, który skarb taki posiada, a nie, jak chce psychoanaliza, niezdolnym do realnego czynu konstruktorem marzeniowych i idealizowanych wartości. Chorobą twórczą poety są jego bóle rodzicielskie, bóle związane z urodzeniem dziecka większego, niż je nosi i rodzi każdy. Symboliczny język poetycki *Słowackiego* głosi we wstrząsach tajemnice, lecz nie te, o których ciągle mówi *Bychowski*, tajemnice erotyzmu wczesnodziecięcego, lecz tajemnice duchowego bytu. Jeżeli *Słowacki* pozostaje mistyczny i ciemny to nie dlatego, że umysł jego w walce z dziecięcemi erotycznemi kompleksami wkońcu uległ i zdziecinniał, lecz dlatego, że pracą poety jest właśnie wydrzeć im ich wyraz, co tylko niezupełnie udać się może. Może też i dlatego, że jedynym wyrazem odpowiednim tych tajemnic jest symbol, przenośna i obraz mistyczny, a nie mowa przyrodnicza, naukowo ścisła i formalnie logiczna.

Ostatnie głębokie źródło twórczości poetyckiej prawdziwej i twórczości *Słowackiego* w szczególności, omówiliśmy już poprzednio. Jest niem nietylko ucieczka od rzeczywistości realnej w marzeniową, spełniającą życzenia sferę poezji, lecz przezwyciężenie rzeczywistości światopoglądem poetycznym, uduchowionym, idealnym. Poezja nie może być realizmem surowym właśnie dlatego, że jest poezją. Nie może się obyć bez porównań, metafor i symbolów. Nawet wtedy, gdy w kierunku realistycznym, np. pozytywistycznym, jej spojrzenie na świat staje się trzeźwe, objektywne, krytyczne, szybuje nad światem, a nie chodzi jak robak po jego powierzchni. Również i w tym wypadku jest wyrazem siły genjuszu, a nie tylko jego słabości, jak chce psychoanaliza. Prawdziwy poetyczny światopogląd rozszerza rzeczywistość na swój sposób tak, jak to czyni nauka, choć zupełnie inaczej. Takie rozszerzenie poetyckie jest dla życia psychicznego niemniej ważne, jak naukowe, ale nie należy mierzyć wartości myślenia poetyckiego i oceniać dorobku na tem polu miarą metod i sposobów myślenia na polu naukowem, jak to czyni *Bychowski*.

Tu przerywamy nasze już bardzo obszerne sprawozdanie. Jak powiedziałem na wstępie, mój żywy protest nie jest skierowany przeciwko autorowi, zgodnemu w swej pracy zupełnie z założeniem nauki, której metodami się posługuje w studjum o psychice *Słowackiego* i znaczeniu jej dzieł, — lecz przeciw samej nauce i jej zastosowaniu do *Słowackiego*. Nie podawałem nigdzie przekonywujących argumentów przeciw psychoanalizie. Te argumenty od czasu powstania psychoanalizy podają najróżniejsi uczeni z tym oczywiście skutkiem, że nie przekonali bynajmniej *Freuda* i jego wiernych uczniów. Przekonano jednak wielu i zaroiło się na świecie od różnego stopnia niewiary heretyków i odszczepieńców psychoanalitycznych. Świat tworzy obecnie trzy wielkie obozy psychoanalityków: ortodoksów, zupełnie niewiernych i obóz pośredni. Ja należę do pośredniego, o tyle, że oceniam psychoanalizę jako kierunek, który do życia naukowego i do myślenia psychologicznego wniósł bardzo dużo cennych pomysłów. Nauki psychologicznej „całkiem prawdziwej" dotąd nie było i nie z tego można psychoanalizie robić zarzut, że nią nie jest, lecz że jest nią według swego mniemania. Wiem też, że moje sprawozdanie nie przekona autora o niektórych słabych stronach systemu psychologicznego, na jakim oparł swą analizę. Chodziło mi tylko głównie o danie czytelnikowi punktu wyjścia dla krytycznego rozważania również i z innego punktu widzenia przekonań, wyrażonych przez autora w omówionej pracy z głęboką wiarą w ich bezwzględną prawdziwość.

JANINA KRASUSKA-BUŻYCKA I HELENA ZANIEWSKA.

SPRAWOZDANIE Z PRAC PSYCHOLOGICZNYCH, WYKONANYCH W MIEJSKIEJ SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ PRZY UL. BIAŁOŁĘCKIEJ 36, NA BRÓDNIE, W ROKU SZKOLNYM 1929/30.

Praca psychologa szkolnego na terenie Miejskiej Szkoły Ogólnokształcącej została zapoczątkowana w roku szkolnym 1928/29 i zgodnie z założeniami organizatorów tej nowej, pedagogicznej placówki miała na celu przyczynić się do wyświetlenia zagadnień, dotyczących jednolitości szkolnictwa. Dlatego też w badaniach psychologicznych kładziono główny nacisk na badania w tych oddziałach szkoły powszechnej i gimnazjum, które miały podlegać eksperymentowi pedagogicznemu, polegającemu między innemi na wprowadzeniu zmian w programie nauczania.

Poddano szczegółowym badaniom piąty oddział szkoły powszechnej, czyli klasę V-a i pierwszą klasę gimnazjalną, czyli klasę V-b. Chcąc ułatwić Radzie Pedagogicznej orjentowanie się w poziomie inteligencji uczniów tych dwóch stale porównywanych między sobą klas, oraz należycie przygotować klasy do przeprowadzania eksperymentów na jednolitym materjale dziecięcym, zastosowano t. zw. metodę grup ekwiwalentnych, według której normowano w każdej z porównywanych grup klasowych procentowość dzieci o inteligencji słabej, średniej i dobrej, w celu ustalenia zbliżonego pod względem jakości materjału badawczego.

W roku szkolnym 1929/30 niektóre z zagadnień straciły na aktualności wobec rozporządzenia władz szkolnych, usuwającego zasadnicze różnice między trzema najwyższemi klasami szkoły powszechnej i trzema najniższemi klasami dzisiejszego ośmioklasowego gimnazjum.

Podział uczniów na grupy ekwiwalentne nie został wykorzystany, a zeszłoroczny materjał porównawczy, otrzymany na podstawie zebranych wyników badań psychologicznych zużytkowano dla celów pedagogicznych w inny sposób, niż projektowano początkowo. Z tej przyczyny zaniechano w bieżącym roku szkolnym przeprowadzania podziału grup klasowych na grupy ekwiwalentne i przystąpiono do innego rodzaju badań. W celu otrzymania należytej ogólnej orjentacji w całokształcie rozwoju umysłowego dzieci, zbadano inteligencję wszystkich uczniów w całej szkole.

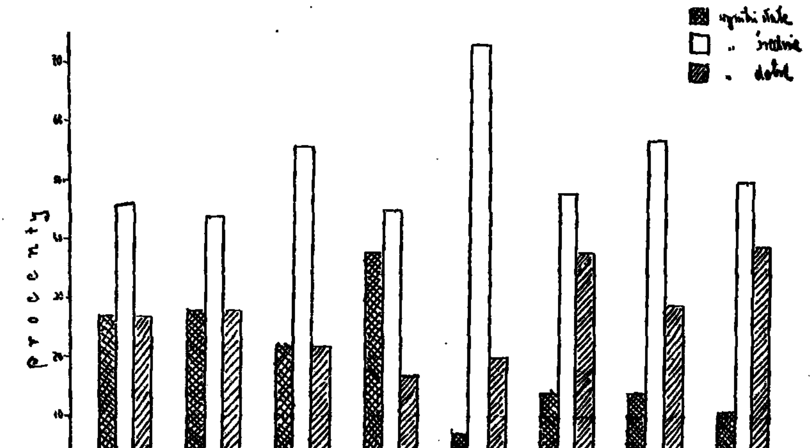
Dla badań zbiorowych stosowano testy prof. *Baleya*, p. *Kaczyńskiej, Dunajewskiego, Bourdona, Binet-Decroly* (t. zw. testy B. D.).

Badania indywidualne przeprowadzono testami *E. Claparède'a, Termana, Sancte de Sanctisa, Jerkesa, Poppelreutera* i innych. Wyniki badań nad inteligencją porównywano z opinją i obserwacjami Rady Pedagogicznej. Zestawienia wyników, podobnie jak i w roku ubiegłym, wykazały dużą zgodność ocen psychologicznych z opinją nauczycieli. Wszystkie wątpliwe wypadki sprawdzono powtórnemi indywidualnemi badaniami i wyniki komunikowano na sesjach szkolnych przy omawianiu postępów uczniów. Otrzymany materjał badawczy zużytkowano dwojako. Z jednej strony dla celów pedagogicznych, jako przyczynek do charakterystyki poszczególnych uczniów, z drugiej zaś strony poczyniono procentowe obliczenia dla scharakteryzowania poszczególnych klas. Zestawienia wyników całorocznych badań nad inteligencją dały następujące rezultaty:

Oddziały i klasy:	1	2	3	4	6	I	II	III	
Procent uczniów o inteligencji słabej . . .	27%	28%	22%	38%	7%	14%	14%	11%	Percentyle od 0 do 25
Procent uczniów o inteligencji średniej . .	46%	44%	56%	45%	73%	48%	57%	50%	Percentyle od 26 do 75
Procent uczniów o inteligencji dobrej. . .	27%	28%	22%	17%	20%	38%	29%	39%	Percentyle od 76 do 100

Oddziały szkoły powszechnej są oznaczone liczbami arabskiemi, a klasy gimnazjalne rzymskiemi.

Graficzne ujęcie wyników badań nad inteligencją.



Dane procentowe, otrzymane na podstawie wyników badań nad inteligencją, pozwalają poczynić następujące spostrzeżenia: we wszystkich klasach, zarówno szkoły powszechnej jak i gimnazjum, liczba uczniów o inteligencji średniej jest wyraźnie przeważająca. Najmniej uczniów o inteligencji średniej posiadały oddziały: drugi, czwarty i pierwszy. Najwięcej: oddział szósty (aż 73%). Najwięcej uczniów o inteligencji słabej było w oddziale czwartym, zaś najmniej w szóstym. Najwięcej uczniów o inteligencji dobrej posiadały klasy gimnazjalne: trzecia i pierwsza, najmniej oddziały: czwarty i szósty. W trzech najmłodszych oddziałach szkoły powszechnej

(pierwszy, drugi, trzeci) liczba uczniów o inteligencji słabej zupełnie odpowiadała liczbie uczniów o inteligencji dobrej. Starsze klasy natomiast wykazały dużą różnorodność pod względem poziomu umysłowego uczniów, oraz znaczne odchylenia w ugrupowaniach uczniów o inteligencji słabej, średniej i dobrej.

Zestawienia procentowe ujawniają, że we wszystkich klasach procent uczniów o inteligencji słabej waha się od 7 do 38
„ „ „ „ średniej „ „ od 44 do 73
„ „ „ „ dobrej „ „ od 17 do 39.

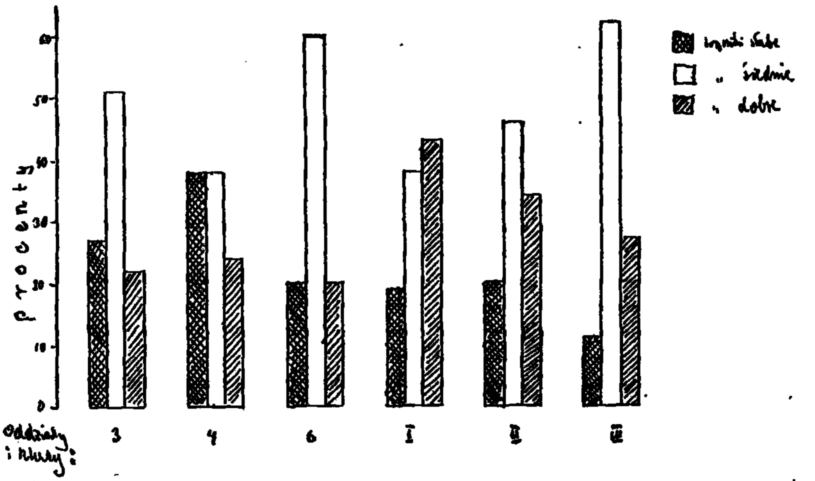
Przy porównywaniu inteligencji uczniów szkoły powszechnej z uczniami z gimnazjum zaznaczają się wyraźne różnice na korzyść klas gimnazjalnych. Nie jest to kwestją przypadku, lecz wynikiem zastosowanej na początku roku szkolnego selekcji uczniów w klasach starszych w celu podniesienia poziomu w klasach gimnazjalnych. Przegrupowano uczniów w ten sposób, że lepszych uczniów z klas szkoły powszechnej przenoszono do równoległych klas gimnazjalnych. Selekcja powyższa nie wchodziła w zakres prac psychologicznych i nie była przeprowadzana przez psychologa szkolnego, ale zastosowano ją wyłącznie dla lokalnych celów pedagogicznych. Zestawienie wszystkich wyników badań nad inteligencją w całej szkole wyraża się w następujących liczbach: na ogólną liczbę 249 uczniów szkoła posiada 22% uczniów o inteligencji słabej; 51% o inteligencji średniej i 27% o inteligencji dobrej.

Poza próbami, odnoszącemi się do tak zwanej inteligencji właściwej, stosowano jeszcze próby, mogące ujawnić pewne właściwości psychiczne i uzdolnienia, pozostające również w związku z postępami w pracy szkolnej. Badano więc uwagę, pamięć, wyobraźnię i pomysłowość.

Badania nad uwagą uczniów, przeprowadzone w szkole powszechnej w oddziałach: trzecim, czwartym i szóstym i w gimnazjum w klasach: pierwszej, drugiej i trzeciej, zamierzały scharakteryzować grupy klasowe pod względem stopnia skupienia uwagi. W dwóch najniższych klasach szkoły powszechnej prób tych nie można było zastosować ze względu na trudności techniczne. Wyniki badań nad uwagą uczniów ilustruje poniżej załączona tabela i wykres:

Oddziały i klasy	3	4	6	I	II	III
Słabe skupienie uwagi (więcej niż 7 pomyłek)	27%	38%	20%	19%	20%	11%
Średnie skupienie uwagi (od 3 do 7 pomyłek)	51%	38%	60%	38%	46%	62%
Dobre skupienie uwagi (od 0 do 2 pomyłek)	22%	24%	20%	43%	34%	27%

Graficzne ujęcie badań nad uwagą.



Największy procent uczniów, wykonywujących dobrze próby nad skupieniem uwagi, ujawniły klasy: pierwsza (gimn.) — 43% i druga (gimn.) — 34%. Najmniejszy procent dobrych wyników był w oddz. szóstym (szk. powsz.) — 20%. Największy procent wyników słabych dały oddziały: trzeci i czwarty. Największy procent wyników średnich był w oddziele szóstym (szk. powsz.) i w klasie trzeciej (gimn.).

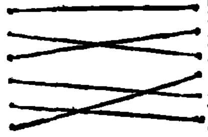
Pragnąc porównać wyniki badań nad inteligencją z wynikami badań nad uwagą w poszczególnych klasach, uszeregowano klasy na podstawie danych procentowych w ten sposób, że na pierwszem miejscu postawiono klasy, posiadające największy procent uczniów dobrych pod względem inteligencji i uwagi, zaś następne miejsca określano według wartości malejących. Wyniki badań nad inteligencją klas dają następujące uszeregowanie:

Pierwsze dwa miejsca zajmują klasy:		I, III
Trzecie miejsce klasa	. . . . . .	II
Czwarte miejsce oddział	. . . . .	3-ci
Piąte miejsce „	. . . . .	6-ty
Szóste miejsce „	. . . . .	4-ty

Uszeregowanie tych samych klas na podstawie wyników badań nad skupieniem uwagi:

Pierwsze	miejsce	zajmuje	klasa	I
Drugie	„	„	„	II
Trzecie	„	„	„	III
Czwarte	„	„	oddział	4-ty
Piąte	„	„	„	3-ci
Szóste	„	„	„	6-ty

Dokładniejsze porównanie obydwu wyników badań daje następujące zestawienie:

Inteligencja			Uwaga
Pierwsze miejsce	I gimnazj.		I gimnazj.
Drugie „	III „		II „
Trzecie „	II „		III „
Czwarte „	3-ci oddział		4-ty oddział
Piąte „	6-ty „		3-ci „
Szóste „	4-ty „		6-ty „

Zestawiając wyniki badań nad inteligencją z wynikami badań nad uwagą w poszczególnych klasach, widzimy, że wyniki te zgadzają się z sobą i nie ujawniają dużych rozbieżności. W czterech wypadkach występuje przesunięcie o jedno miejsce i tylko w jednym wypadku o dwa miejsca. Odchylenia są naogół nieznaczne.

Na podstawie powyższych danych stwierdzamy, że klasy, stojące najlepiej pod względem skupienia uwagi, zajmują również najlepsze miejsce przy wykonywaniu prób inteligencji. Wynikałoby z tego, że dobre skupienie uwagi jest dodatnim czynnikiem dla pracy umysłowej, ale dostateczna uwaga nie decyduje jeszcze o sprawności pracy intelektualnej. Świadczyć o tem może i fakt, że oddział czwarty, średni pod względem skupienia uwagi, zajmuje ostatnie miejsce, gdy chodzi o wykonywanie prób inteligencji.

Badania psychologiczne, przeprowadzane na terenie szkoły ogólnokształcącej, odbywały się w pomyślnych warunkach. We wszystkich wypadkach ściśle przestrzegano, aby uczniowie nie byli zmęczeni pracą szkolną i z tych względów badania odbywały się zawsze na pierwszej, drugiej, lub najpóźniej na trzeciej godzinie szkolnej. W celu uniknięcia porozumiewania się pomiędzy grupami klasowemi przeprowadzano badania jednocześnie w oddziałach równorzędnych na jednej i tej samej godzinie szkolnej. Podczas prób każdy uczeń siedział w oddzielnej ławce. Personel nauczycielski często brał udział w badaniach i niejednokrotnie dopomagał do ściślejszego określania uczniów pod względem różnic charakterów i temperamentów, przyczyniając się do racjonalnej obserwacji dzieci na terenie szkoły.

Równocześnie prostujemy pewne pomyłki drukarskie, które się wkradły do naszego artykułu p. t. „Sprawozdanie z działalności Oddziału Praskiego Pracowni Psychotechnicznej Miejskiej przy Sekcji Higjeny Szkolnej Magistratu m. st. Warszawy w roku szkolnym 1929/30" w Nr. 4. tomu III.

Na str.	wierszu	zamiast	ma być
286	15 od góry	osoby danej	osoby badanej
287	7 „ „	sprawozdanie	sprawdzenie
		zostało opuszczone po słowach	
293	25 „ „	Okazało się wówczas,	że uczeń taki jest zdolny do poprawnego rozumowania.

Na str.		zostało opuszczone po słowach	
293	27 od góry	nie lubi się uczyć,	Wypadki takie miały miejsce w szkołach Nr. 127 i 193.
296	w tabelach Wyników średnich	% wyników słabych	% wyników średnich
297	w tabelach Wyników dobrych	% wyników słabych	% wyników dobrych
298	między wierszem 30 i 31	zostało opuszczone nast. zdanie:	W roku 1929/30 mamy już inne uszeregowanie procentowe.

Sprawozdania z książek i czasopism.

Edward Bradford Titchener. *Podręcznik psychologji.* Przetłumaczył Artur Chojecki, Str. 458. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego Instytutu popierania nauki. Warszawa 1929.

Podręcznik psychologji *Titchenera* cieszy się zasłużoną sławą, czego dowodem zewnętrznym są tłumaczenia tego dzieła na kilka języków europejskich, a mianowicie na rosyjski, włoski, francuski, a nawet i niemiecki, co jest tembardziej godne uwagi, że niemiecka literatura psychologiczna obfituje w dobre, a niekiedy i doskonałe podręczniki tego rodzaju.

Przekład polski, starannie dokonany przez p. *Artura Chojeckiego*, należy powitać z uznaniem pomimo, iż jest dosyć spóźniony: ukazał się on niemal w dwadzieścia lat po wyjściu z druku ulepszonego wydania oryginalnego, co dla podręczników nie jest bez znaczenia ze względu na postępy nauki. W roku 1910 podręcznik *Titchenera* odzwierciadla znakomicie stan ówczesnej psychologji. W ciągu ostatniego dwudziestolecia jednak we wszystkich niemal gałęziach tej nauki zaszły tak doniosłe zmiany, że należy zwrócić uwagę czytelnika, iż dzisiaj podręcznik ten nie jest ostatnim wyrazem psychologji, że wspomnimy tytułem przykładu np. badania nad czuciami węchowemi *(Henning)*, nad tonami *(Révész, Köhler, Stumpf)*, nad czuciami wibracji *(Katz)*, nad rozmaitemi aspektami barw *(Katz)*, nad ejdetyzmem *(Jaensch)*, nad postacią (cały nowy kierunek badań t. zw. Gestaltpsychologie z *Wetheimerem* i *Köhlerem* na czele) i całą masę innych zagadnień, które wyłoniły się już po roku 1910 i o których z istoty rzeczy nie mogło być w podręczniku z roku 1910 mowy. Uzupełnianie zaś tekstu i dociąganie go do poziomu dzisiejszego stanu nauki byłoby znów przedsięwzięciem delikatnem i trudnem i nie można mieć do tłumacza pretensji o to, że nie podjął się tej pracy.

Podręcznik *Titchenera* jest jednym z lepszych podręczników psychologji. Autor, znakomity uczony i badacz, a jednocześnie doświadczony pedagog, przeznaczył swoją książkę przedewszystkiem dla studentów szkół wyższych, którzy pragnęliby zaznajomić się w sposób bardziej gruntowny z elementami psychologji. Jest to typowy dobry podręcznik uniwersytecki, odznaczający się przejrzystym układem, umiejętnym doborem materjału i bardzo zwięzłym, ścisłym i naogół przystępnym wykładem. Powiadamy: naogół, ponieważ są w książce ustępy, które ze względu na ich niekiedy zbyt abstrakcyjny charakter i zbytnią zwięzłość mogą być, obawiam się, niezupełnie dla czytelnika zrozumiałe. Do takich, na szczęście, nielicznych paragrafów należy np. § 103, noszący tytuł: „Znaczenie”.

Titchener był jednym z wybitniejszych przedstawicieli amerykańskiego strukturalizmu (nie należy go mieszać ze współczesną psychologją postaci, zwaną także niekiedy psychologją strukturalną, mającą głównych przedstawicieli w Niemczech; tej ostatniej, uznającej niesprowadzalność postaci do t. zw. elementów, był *Titchener* raczej przeciwnikiem, o czem świadczy choćby § 104 p. t. „Cecha całości" i niektóre inne miejsca w tekście). Kierunek ten kładzie nacisk na opis i analizę przeżyć, co pod względem metodologicznym pociąga za sobą konieczność posługiwania się samoobserwacją, z której autor robi w swym podręczniku często użytek, i przyznać należy, z dużym talentem. Liczne przykłady introspekcji, mające na celu wdrożenie czytelnika do samoobserwacji, której żadna inna metoda nie zastąpi, podnoszą wartość książki. Dalszą cechą charakterystyczną podręcznika pod względem metodologicznym, jest opieranie się wszędzie, gdzie to jest tylko możliwe, na wynikach eksperymentalnych, które autor bierze za punkt wyjścia dla dalszych wywodów, przyczem zgodnie z poglądami psychologji współczesnej, traktuje eksperyment jako środek, stwarzający warunki sprzyjające samoobserwacji, nie zaś jako metodę, mającą samoobserwację zastąpić.

Książka *Titchenera,* jakkolwiek jest podręcznikiem, nie jest jednak, jak większość książek tego rodzaju, kompilacją z innych podręczników, wcześniej wydanych. Niemal na każdym kroku widać, że autor samodzielnie przemyślał zagadnienia, o których mówi, i kontrolował wyniki faktyczne, które przytacza. Ponadto wobec większości zagadnień zajmuje stanowisko własne, opierając się m. in. na swych pracach monograficznych. Dotyczy to np. poglądów na uwagę, którą sprowadza do wyraźności, ujętej jako cecha czucia (nie zaś jako funkcja w sensie *Stumpfa*), dotyczy to oryginalnych poglądów na istotę uczuć prostych. Godne uwagi, choć zdaniem naszem błędne, są jego poglądy na różnice, zachodzące pomiędzy t. zw. wyobrażeniami pamięci a wyobrażeniami fantazji; prawdziwą wartość naukową posiadają jego wywody o myśleniu w związku z gruntowną krytyką wyników eksperymentalnych *Acha, Bühlera, Woodwortha* i in., prowadzącą do negowania odrębnych niepoglądowych treści myślowych („Gedanken" *Bühlera)* i pierwiastków psychicznych stosunku, w konsekwencji czego rozwija autor teorję, którą scharakteryzowano jako „sensyzm". *Titchener* jest bliski asocjacjonizmu nowoczesnego (nie zaś „klasycznego" szkoły angielskiej *Millów, Baina* i in., od których energicznie się odgradza). W wielu miejscach znać wpływy psychologji *Wundta,* jakkolwiek autor odrzuca jego teorję apercepcji. *Titchener* jest typowym „psychologiem treści" („Inhaltspsychologie"), nieuznającym poza „treściami" żadnych innych przejawów życia psychicznego, jak np. t. zw. aktów, wzgl. funkcyj.

Nie należy jednak, zdaniem naszem, przypisywać zbyt wiele znaczenia ogólnym doktrynom, które stanowią tło wywodów autora. *Titchener* nie jest „partyjnikiem", jeżeli wolno tak się wyrazić; nie nagina on faktów do doktryn, wyznawanych przez tę czy inną szkołę. Wykład jego cechuje wzorowy objektywizm i szacunek dla faktów, co czyni jego podręcznik doskonałą szkołą psychologji dla adeptów tej nauki.

Co się tyczy samego przykładu to, jak już zaznaczyliśmy, zasługuje on na pochwałę: oddaje wiernie myśli oryginału, a jednocześnie czyta się gładko. Są jednak, drobne coprawda, poślizgnięcia. Tak np. czytamy na str. 296: „...ucho może w pewnych granicach p o r ó w n y w a ć i z r ó w n y w a ć odległość między tonami" (podkreślenie nasze). Zdanie to jest conajmniej niejasne: jak należy rozumieć owo zrównywanie? Z zestawienia z innem miejscem tekstu, na które autor powołuje się, można się domyślać, że chodzić tu może o sporządzanie równych odstępów pomiędzy wysokościami tonów, pewności jednak czytelnik mieć nie będzie.

O ileż jaśniejszy jest ten passus w przekładzie niemieckim, który mam pod ręką! Mowa tu o porównywaniu i s z a c o w a n i u odległości („vergleichen und abzuschätzen"). I odnosi się wrażenie, że tłumacz niemiecki jest tu bliższy myśli autora, niż tłumacz polski. Jest to jednak drobnostka, którą da się łatwo skorygować w następnem wydaniu.

Na pochwałę również zasługuje trafne naogół i szczęśliwe spolszczenie terminów. Zdaje mi się jednak, że termin „postawa świadomości" (*Marbego* „Bewussteinslage") dałby się zastąpić krótszym, a zaczerpniętym z mowy potocznej, i dobrze oddającym intencję *Marbego* — „poczuciem". „Doświadczeniec" (zam. „osoba badana") i „doświadczyciel" (zam. „eksperymentator") brzmią okropnie. Miejmy nadzieję, że się nie przyjmą.

J. Segal.

Dr. Karol Mikulski. ***Badania psychologiczne w szkole średniej.*** **(Sprawozdanie z poczynań). Warszawa. Wydane staraniem Gimnazjum im. M.** Reya i gimnazjum im. J. Zamoyskiego w Warszawie. Skład główny w księgarni J. Lisowskiej. 1930.

Ukazanie się książki dr. *Mikulskiego* stanowi ważne i zasługujące na żywą uwagę zdarzenie w naszym ruchu pedagogicznym. Jest to pierwsze — o ile mi wiadomo—sprawozdanie psychologa szkolnego na terenie gimnazjum z czynności, nie ograniczających się bynajmniej do badań testowych, ale obejmujących przedewszystkiem badanie t. zw. trudnych przypadków. Po raz pierwszy u nas spotykamy się z tak wszechstronną próbą zrealizowania zadań psychologa szkolnego. Dobrze się stało, że dr. *Mikulski* nie zwlekał z opublikowaniem swych poczynań, słusznie chcąc poddać je fachowej krytyce specjalistów. Na taką krytykę, czujną a troskliwą o dobro ważnych spraw, na życzliwe wskazanie braków celem usunięcia ich w przyszłości oraz na polemiczne oświetlenie kwestyj wątpliwych książka zasługuguje w całej pełni. Niechże te względy usprawiedliwią rozmiary recenzji.

Z pośród spraw spornych przedewszystkiem budzi wątpliwości pogląd autora na kwestję, kto ma być psychologiem szkolnym. Zdaniem autora „lekarze z pogranicza neurologji, psychjatrji i chorób dzieci najbardziej kwalifikują się przy obsadzaniu stanowisk psychologów szkolnych". (str. 12). Już samo pytanie — w rozprawie psychologicznej zwłaszcza — jest równie dziwne, jak byłoby dziwne pytanie: „kto ma być lekarzem szkolnym?" I w jednym i w drugim wypadku odpowiedź zawarta jest w samem pytaniu. Tak samo, jak badań lekarskich nie może prowadzić psycholog, o ile nie jest pozatem lekarzem, tak również nie może prowadzić badań psychologicznych ktoś, kto poza swym innym fachem nie jest dostatecznie wykwalifikowanym psychologiem. Zagadnienie właściwe powinno brzmieć: jakie kwalifikacje szczególne powinien posiadać psycholog, który ma być psychologiem szkolnym? Na to pytanie można zgóry i z pewnością odpowiedzieć, iż nie posiada takich kwalifikacyj lekarz, nawet psychjatra, jeśli nie przeszedł gruntownego, a zatem długotrwałego wykształcenia psychologicznego. Z poglądem dr. *Mikulskiego* tem trudniej się pogodzić, iż autor przewiduje w swym projekcie ustroju szkoły aż 2 lekarzy: jednego o zadaniach czysto lekarskich i drugiego, któryby miał pełnić funkcje psychologa. Skoro więc zakłada się możność stałej współpracy psychologa z lekarzem szkolnym, tembardziej ów psycholog nie musi być sam lekarzem, a niechże będzie przynajmniej psychologiem.

Autor kilkakrotnie zastrzega się, żeby nie podejrzewać go o egocentryzm zawodowy. Wydaje się, że istotnie w tej sprawie zawiniła nietyle okoliczność, że autor jest lekarzem, ile to, iż nie jest psychologiem. Autor popełnia błąd, który często zdarza się różnym fachowcom w stosunku do dziedzin „sąsiednich". „Sąsiedztwo" wydaje się tak bliskie, iż fachowiec w pewnej dziedzinie nie docenia odrębności innej dziedziny, pokrewnej

a przecież różnej, i uważa się za kompetentnego również w tej innej dziedzinie. W stosunku do psychologji popełniają często ten błąd nietylko psychjatrzy, ale i fizjologowie zmysłów, pedagogowie i t. d. Nie ulega zaś wątpliwości, że można być tęgim psychjatrą a bardzo niedokładnie orjentować się w psychologji i odwrotnie. Zwłaszcza dla młodego badacza niemożliwe jest gruntowne opanowanie dwóch tak rozległych dziedzin.

Nie mógł tego losu uniknąć i dr. *Mikulski*. Ujawnia się to choćby w tym rozdziale książki, w którym autor poszukując najlepszej metody dla swej pracy, dokonywa przeglądu metod współczesnej psychologji. Jako owe „metody" autor wylicza: 1) psychologję indywidualną, 2) psychoanalizę, 3) refleksologję, 4) metodę objektywno-obserwacyjną, 5) psychologję eksperymentalną, 6) psychotechnikę, 7) poglądy *Kretschmera*, 8) psychologję introspekcyjną. Z równem uzasadnieniem i pożytkiem dla czytelnika możnaby tu dodać i metody leczenia nerwic zapomocą hipnozy i sugestji, obok refleksologji — behavioryzm, obok *Kretschmera* — typologję *Junga, Sprangera, Jaenscha* i t. p. W zestawieniu autora mamy chaotycznie pomieszane, a nie rozróżnione i metody i teorje i kierunki badania, różniące się ze względu na przedmiot i cel badań. Tego, co autor nazywa „metodami", ani nie systematyzuje, ani nie przedstawia dostatecznie jasno i krytycznie (np. psychoanalizę odrzuca na podstawie nieuzasadnionych opinij dwóch autorytetów), wymienia je raczej pobieżnie, co laika może tylko zdezorjentować, a kompetentnemu nie jest potrzebne. Cały ten rozdział szkodzi całości książki, pozostawiając nieodparte wrażenie, że autor porusza się po dość obcych mu dziedzinach.

W konkluzji tego przeglądu metod autor uznaje za podstawową dla siebie t. zw. psychologję indywidualną *Adlera*. Przedstawieniu i omówieniu tej teorji autor poświęca osobny rozdział: jest to niewątpliwie najudatniejszy rozdział z całej książki. Poglądy szkoły *Adlera* — szkoda, że niedość usystematyzowane — przedstawione są wiernie, naogół dość jasno i żywo. Autor chwalebnie dąży do krytycyzmu, podkreślając kilkakrotnie, iż nie podziela poglądów szkoły w sprawach np. dziedziczności i roli treningu psychicznego, etjologji nerwic, interpretacji marzeń sennych i t. p. Niestety jednak krytycyzm autora dotyczy tylko poszczególnych kwestyj, nie sięga zaś do podstaw teorji, i nie ujawnia się przy zastosowaniach praktycznych, o czem jeszcze niżej.

Jakkolwiek osobiście podzielam sympatje autora i w poglądach „Individualpsychologie" wiele myśli uznaję za słuszne i cenne, to jednak nie uważam tego za dostateczny powód, aby teorję tę uznać za podstawową, zwłaszcza w praktyce psychologa szkolnego. Przy tym stanie nauki, w jakim dzisiaj znajduje się psychologja, działaczowi praktycznemu, chcącemu stosować wyniki tej nauki, nie wolno opierać się na j e d n e j tylko teorji pod groźbą szkodliwej lub conajmniej jałowej jednostronności, natomiast dewizą takiego praktyka powinno być: „je prend mon bien, où je le trouve".

Podzielam zdanie autora, iż istnieje wielka dowolność w tłumaczeniu zachowań się ludzkich zapomocą t. zw. podświadomości; ale niesposób zgodzić się na to, że oparcie się na jednej z teoryj psychologicznych chroni przed tą dowolnością (por. str. 44). Dociąganie wszelkiej interpretacji do zgóry powziętych założeń jakiejś teorji jest właśnie źródłem dowolności.

Taką właśnie dowolnie fantastyczną pod wpływem dogmatycznie przyjętej teorji *Adlera* wydaje się interpretacja przypadku na str. 89 i 90: autor tłumaczy uczniowi 8. klasy, który ma zwyczaj ssać palec, iż przyzwyczajenie to pochodzi stąd, że uczeń „jest ambitny, pragnie się wybić, zwrócić na siebie uwagę w tak dziecinny sposób". Ta interpretacja, ściśle prawowierna w duchu *Adlera*, wydaje się bardzo mało prawdopodobna, bo trudno pojąć taki sposób zaspokojenia ambicji, który właśnie dana jednostka odczuwa jako upokarzający i wstydzi się swego nałogu.

Już to wogóle stronice, poświęcone opisowi trudnych wypadków wychowawczych, z któremi autor zetknął się podczas godzin przyjęć w poradniach szkolnych, należy uznać za niezadawalające z wielu względów. Nietylko nie mogą zadowolić zbyt pobieżne, podane bez głębszej charakterystyki jednostek opisy trudności wychowawczych, ani interpretacje stereotypowo doszukujące się podświadomego poczucia upośledzenia (bo tak chyba trzeba tłumaczyć termin „Minderwertigkeitsgefühl", a nie przez szpetny nowotwór „uczucie mniejszowartościowości"), ale przedewszystkiem przykro razi niemal zupełny brak sprawozdania z właściwych czynności psychologa szkolnego, mianowicie z zabiegów, jakiemi starał się rozpoznane zło usunąć. Tymczasem o samych zabiegach, zmierzających do usunięcia wad charakteru, nałogów i t. d. przeważnie znajdujemy wzmianki nic nie mówiące. Np. autor pisze tyle tylko: „Stopniowa analiza psychologiczna i wpływ psychiczny doprowadziły do tego, że uczeń przestał obgryzać paznogcie..." (str. 99). Jaka to była analiza i jaki wpływ — nie dowiadujemy się. Albo: „Pod wpływem leczenia w Przychodni zachowanie ucznia uległo... poprawie" (str. 100). Na czem polegało to leczenie — niewiadomo. I tak jest niemal we wszystkich podanych przez autora wypadkach. A przecież właśnie dokładne przedstawienie stosowanych zabiegów, wyczerpujące zobrazowanie metod na konkretnych przykładach powinno było stanowić właściwe zadanie książki i mogło być jej największą wartością. Niestety jednak ta część książki, budząca z początku największe zainteresowanie, sprawia zawód na całej linji.

Odnośnie do innych badań autora wskazać wypada jednostronność i ubóstwo kwestjonarjusza psychologicznego (str. 29—31), widoczne zwłaszcza w porównaniu z innemi kwestjonarjuszami tego typu znanemi i u nas. Niezrozumiałe jest, poco autor stosuje próbę splatania rąk, skoro sam neguje diagostyczność tej próby dla mańkuctwa, pomijając już to, że jest to naiwny dogmat adlerystów, jakoby mańkuctwo musiało wywoływać poczucie upośledzenia; znam mańkuta, który się właśnie popisuje tę swoją specjalnością. Niejasne też jest znaczenie psychologiczne zauważonej przez autora korelacji między wynikiem próby *Reisa* a czerwienieniem się uszu.

Metodologiczne zastrzeżenia nasuwa sposób zbierania najwcześniejszych wspomnień i opisów snów pamiętnych i powtarzających się: przy zbiorowem pisaniu takich wypracowań nie ma się żadnej kontroli nad szczerością piszących.

Niemniej poważne zastrzeżenie wywołuje próba przeprowadzenia „egzaminu psychologicznego" zapomocą badania zasobu słów. Autor zmodyfikował znany słownik *Termana* — najmniej chyba szczęśliwy test z całej serji — w ten sposób, iż ze słownika wyrazów obcych *Arcta* wybrał 100 słów, między innemi i takie jak: regadja, trutynować, rodomontada i t. p. Jakie znaczenie ma mieć fakt, iż uczeń, choćby sam zbierał zielnik, nie zna nieużywanego już dzisiaj barbaryzmu „herboryzować", trudno zaiste dociec. Przez swą modyfikację autor pozbawił test *Termana* reszty wartości. Wyniki badań tym testem przedstawione są wskutek nieznajomości metod statystycznych bardzo nieprzejrzyście.

Wytknięcie powyższych usterek i poruszenie kwestyj spornych w niczem nie może umniejszyć pionierskiego charakteru pracy dr. *Mikulskiego*, zasługującej ze względu na swe tendencje niewątpliwie na kontynuowanie i naśladownictwo. *Dr. Bohdan Zawadzki.*

Ludwik Chmaj. *Teorja pedagogiczna psychologji indywidualnej.* Kraków, 1930.

Literatura polska posiada już szereg rozpraw, poświęconych psychoanalizie *Freuda*. W ostatnim czasie zaczynają także pojawiać się prace, których tematem jest tak zwana psychologja indywidualna, zapoczątkowana przez *Alfreda Adlera*. Znane są u nas prace pana *Rondthalera*, zaj-

mujące się temi zagadnieniami. Książka pana *Ludwika Chmaja*, docenta Uniw. Jagiellońskiego, kontynuuje ów szereg prac. W początkowych rozdziałach swej książeczki autor omawia zasady psychologji indywidualnej, starając się przedewszystkiem zreferować je czytelnikowi. Ostatni, V-ty rozdział książki poświęcony jest krótkim uwagom krytycznym. Wreszcie jako dodatek zawiera praca pana *Chmaja* kwestjonarjusz „indywidualno-psychologiczny", ułożony i objaśniony przez Międzynarodowy Związek Psychologji Indywidualnej.

Autor stara się ustosunkować objektywnie do poglądów szkoły adlerowskiej. Nie jest jej bezwzględnym zwolennikiem, niemniej jednak uznaje ogromne zasługi szkoły adlerowskiej dla poznania psychiki dziecka nerwowego i dziecka wogóle oraz doniosłość jej usiłowań otoczenia wyrastającego człowieka należycie kierowaną wychowawczą opieką. Sposób przedstawienia jest u pana *Chmaja* zwięzły i jasny. Książeczka jego może zatem oddać duże usługi tym, którzy, nie mogąc tracić zbyt wiele czasu na studjowanie oryginalnych dzieł, chcieliby zapoznać się z poglądami szkoły psychologicznej, znajdującej słusznie żywe echo w kołach wychowawców.

Stefan Baley.

S. M. Studencki. *Jak obserwować dzieci.* Z praktyki szkolnej Nr. 12. Nakładem „Naszej Księgarni", Warszawa, 1931.

W poprzednim zeszycie Polskiego Archiwum Psychologji ukazał się arkusz obserwacyjny, opracowany przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Kole Psychologicznem im. Józefa Joteyko. Arkusz ten zaopatrzony wstępem, zawierającym ogólne uwagi, wydany został w osobnej broszurce przez „Naszą Księgarnię". Obecnie pan *Studencki*, który brał czynny udział w układaniu samego arkusza, wydał rodzaj podręcznika, który poucza nauczyciela, w jaki sposób ma prowadzić obserwację dziecka, by należycie odpowiedzieć na pytania, zawarte we wspomnianym arkuszu. Rzecz jasna, że podręcznik taki jest bardzo ważnem uzupełnieniem arkusza obserwacyjnego, że może on nauczyciela zachęcić do robienia odnośnych obserwacyj, wyjaśnić bliżej, jak autorzy kwestjonarjusza rozumieją dane pytanie i wskazać mu na sposobność, przy której wymienione w kwestjonarjuszu właściwości najlepiej mogą się ujawnić. Ukazanie się zatem takiego podręcznika należy powitać z uznaniem. Przyznać trzeba, że pisany jest jasno i przystępnie. Rzeczą nauczycieli, dla których on jest przeznaczony, będzie wypowiedzieć się o tem, czy wskazówki, zawarte w podręczniku, są dla nich już wystarczające i czy nie należałoby ich jeszcze w jakimś kierunku pogłębić czy też rozszerzyć.

Stefan Baley.

Gladys Love Anderson. *La lecture silencieuse.* Edit. Delachaux et Niestlé, Neuchatel. Paris. Collection d'actualités pédagogiques. Pages 155.

Praca autorki zapoznaje nas z rozmaitemi nowoczesnemi pojęciami, dotyczącemi wartości i celu nauki cichego czytania, oraz wykazuje z punktu widzenia naukowego, jaki stosunek zachodzi między czytaniem cichem a głośnem. Czytanie ciche powinno zająć, zdaniem autorki, najważniejsze miejsce w zreformowanym programie nowoczesnej szkoły. Badania laboratoryjne, prowadzone w ostatnich czasach w Ameryce i Europie, dały szereg wyników, których uwzględnienie przy nauczaniu czytania byłoby sprawą bardzo doniosłej wagi. Wyniki te dałyby się pokrótce streścić w następujący sposób. Gałka oczna przebiega wiersz czytany, wykonywując szereg skoków i przystanków, przyczem samo czytanie odbywa się właśnie podczas tych zatrzymań. Ilość ich i trwanie zależy po części od indywidualności czytającego, a po części od celu, który sobie stawia czytelnik. Po pewnym czasie każdy czytający wytwarza sobie pewien specyficzny rytm ruchów

gałki ocznej, który już pozostaje trwały. Oko nie ujmuje oddzielnie ani poszczególnych liter, ani zgłosek, lecz całe słowa, a nawet zdania i nie wykorzystuje całego pola widzenia.

Do końca ubiegłego wieku przeważna część programu szkolnego polegała na możliwie dokładnej reprodukcji tego, co zapamiętano z książek. Uczono dzieci bardzo wielu rzeczy, które mogą potem okazać się im potrzebne w życiu, kiedy dorosną, lecz zwracano bardzo małą uwagę na to, czy dziecko zadaną lekcję rozumie. Być może, że stąd powstaje nieraz zastraszająca wprost dysproporcja pomiędzy wysiłkiem uczących i wynikiem ich nauczania. Nowopowstająca szkoła nowoczesna przypuszcza w pierwszym rzędzie szturm do twierdz tradycyjnej recytacji i kładzie główny nacisk na umiejętne wyrażanie myśli i rodzaj reagowania dziecka na wiadomości podawane. Z drugiej strony rozwija się coraz bardziej kierunek badań testowych, mający na celu możliwie objektywne mierzenie wyników pracy szkolnej. Poważna część prac tych przypada na reformę nauki czytania i wykazuje charakterystyczne różnice między czytaniem głośnem i cichem. Wyniki tych prac laboratoryjnych były następujące: przy doskonaleniu się w czytaniu ilość przerw pomiędzy zatrzymaniami się oka stopniowo się zmniejsza i przerwy te są krótsze, coraz rzadziej występują powrotne ruchy gałki ocznej w celach sprawdzania, a nadewszystko ustala się prawidłowy rytm ruchowy. Tak np. przy porównaniu czytania studentki i uczenicy zauważono: proces czytania wiersza u uczenicy 18 zatrzymań, u studentki 4; trwanie przerw u uczenicy 16 sek., u studentki 6 sek.

Postęp w czytaniu dokonuje się w kierunku powyżej zaznaczonym. Dodać jednak należy, że ćwiczenie w czytaniu głośnem samo przez się nie prowadzi do uzyskania biegłości w czytaniu cichem, nierównie ważniejszem jako typ czytania, którym z reguły posługuje się człowiek dorosły. W istocie rzeczy potrzebaby było jeszcze szeregu badań, które wykazałyby pożytek istotny czytania głośnego poza estetyczno-artystyczną wartością dobrej recytacji. Jednocześnie rzeczą bardzo pilną jest wypracowanie odpowiednich metod i zebranie odpowiednich materjałów do nauczania czytania cichego z położeniem głównego nacisku na szybkość i zrozumienie. Dla otrzymania dobrych wyników przy tem nauczaniu trzeba mieć ujednostajniony i możliwie objektywny system mierzenia, a więc szereg testów, zapomocą których możnaby badać poszczególne czynniki, grające rolę przy cichem czytaniu.

Autorka podaje projekt następującego testu, którego zadaniem jest badać zdolność cichego czytania, połączonego ze zrozumieniem. Test ten składał się początkowo ze 100 krótkich ustępów, które z biegiem doświadczeń ograniczono do 50, wybierając najzrozumialsze, wkońcu zaś te 50 podzielono na dwie grupy po 25 ustępów w każdej. Ustępy te są wszystkie prawie jednostajnej trudności, każdy z nich jest zaopatrzony w rysunek, który badane dzieci powinny uzupełnić, kierując się podanemi w tekście wskazówkami. Odpowiednie uzupełnienie rysunku jest dowodem, że dziecko przeczytało tekst ze zrozumieniem. Tak np. jeden z rysunków przedstawia kobietę kopiącą zapomocą motyczki kartofle. W tekście wydane jest polecenie udzielenia pomocy kobiecie przez narysowanie dwóch kartofli w postaci dwóch kółek pomiędzy zębami motyczki. Chodzi w tym teście o ocenienie, jak prędko dziecko potrafi tak przeczytać tekst, aby zrozumiało myśl, w nim zawartą. Każdy z ustępów składa się z 6 wierszy i 55 — 60 słów. Normy są obliczone dla dzieci w wieku od lat 8 do 16. Test ten ma za zadanie mierzenie szybkości pojmowania tekstu przeczytanego w celu wykonania podanej w nim instrukcji. Ten rodzaj czytania jest specjalnie potrzebny przy korzystaniu z podręczników geografji, przyrody i. in. Test ten jest bardzo łatwy do zastosowania. W ciągu 5 min. można nim zbadać zbiorowo nawet liczną klasę. Wszelkie wysiłki przy układaniu testu autorka skierowała ku uczynieniu treści tekstu jak najprzystępniejszą i jak najbardziej interesującą.

dla dzieci. Słowa są dostosowane do zasobu słów, dostarczonego przez same dzieci. Dając jedną serję, złożoną z 50 ustępów, na początku, a drugą na końcu roku szkolnego, możemy się przekonać o postępach dzieci, osiągniętych w ciągu roku. Test ten może też być stosowany doświadczalnie przy wypracowaniu sposobów nauczania czytania cichego. Autorka dokonała skrupulatnych obliczeń statystycznych metodą percentyli dla dzieci od lat 9 do 16 i ustaliła normy rozwojowe.

Dr. F. Łuniewska.

Kronika.

XII Kongres Psychologji odbędzie się 12 — 16 kwietnia 1931 roku w Hamburgu. Przewidziane są następujące zbiorowe referaty: *D. Katz* (Rostock): „Głód i apetyt", *Kafka* (Dresden): „Znaczenie behavioryzmu dla psychologji zwierząt". Jedno przedpołudnie będzie poświęcone wspólnemu tematowi: „Psychologji mowy", który będzie opracowany przez psychologów, filozofów, lingwistów i patologów (z dyskusją). Jedno popołudnie pozostawiono do dyspozycji dla mniejszych zespołów pracy, które będą dyskutowały nad specjalnemi zagadnieniami. Resztę czasu przeznaczono na referaty indywidualne. Zapytania i zgłoszenia należy przesyłać pod hasłem „Kongres Psychologji" do Psychologicznego Instytutu Uniwersytetu Hamburskiego. Hamburg 13, Bornplatz Nr. 2.

Na prośbę p. dr. *Haliny Jankowskiej* wyjaśniamy dodatkowo, że jej praca p. t. „Poziom inteligencji dzieci Szkół Powszechnych m. Wilna według skali Binet - Simon - Termana oraz wartość poszczególnych testów w świetle tych badań", umieszczona w Polskiem Archiwum Psychologji w t. III z. 3, była przeprowadzana na terenie Pracowni Psychologicznej Magistratu m. Wilna.

NOTATKI BIBLJOGRAFICZNE

B a l e y S t e f a n (Prof.) *Psychologja kobiety i mężczyzny.* Z cyklu: „Małżeństwo, macierzyństwo a dziecko". Warszawa, 1930, str. 34. (Bibljoteka Eugeniczna Polskiego Tow. Eugenicznego).

L e B o n G u s t a w. *Psychologja tłumu.* Autoryzowany przekład z 36 wyd. francuskiego Bolesława Kaprockiego. Przejrzał i przedmową opatrzył Stanisław Grabski. Lwów, 1930, str. 186.

B o r n s z t a j n M a u r y c y. (Dr. Oddz. psychj. Szpit. na Czystem w Warszawie). *Psychoanaliza.* (6 wykładów, wygłoszonych na Wolnej Wszechnicy w Warszawie). Kraków, Sgł. Gebethner i Wolff, 1930, str. 63.

B y s t r o ń J a n S t. *Szkoła i społeczeństwo.* Warszawa, Sgł. Książnica-Atlas, 1930, str. 476.

J a m e s W. *Pogadanki psychologiczne.* Z drugiego wydania angielskiego przełożyła I. Moszczeńska. Wyd. V. Warszawa, Arct, 1930, str. 111.

M a s z e w s k a - K n a p p e J a n i n a. *Zagadnienie psychiki u zwierząt.* Warszawa, 1930, str. 31.

M i l l J o h n S t u a r t. *Autobiografja.* Przekład, wstęp i uwagi Mieczysława Szerera. Warszawa, 1931, str. 187.

P e r e l m a n A b r a m. *Zagadnienie szkoły twórczej.* Warszawa, Sgł. DKP. 1930, str. 79.

P f i s t e r O s k a r D r. *Psychoanaliza na usługach wychowania.* Z trzeciego poprawionego wydania oryginału niemieckiego przełożył i słowem wstępnem zaopatrzył Dr. Józef Mirski. Lwów—Warszawa, 1931, str. 223. (Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych. T. 13).

P i n e s o w a F e l i c j a D r. *System wychowawczy Dr. Marji Montessori.* Warszawa, Sgł. DKP. 1931, str. 56.

Prace Komisji Filozoficznej Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk. T. III. Poznań, 1930, str. 305.

(Treść: S z u m a n S t e f a n: *Badania nad rozwojem apercepcji i reprodukcji prostych kształtów u dzieci.* G r u s z e c k a A n n a: *Zafałszowanie asymilacyjne u dzieci w wieku przedszkolnym. i in.).*

W sprawie szkolnictwa żeńskiego. Warszawa, 1930, str. 65. (Artykuły następujących autorek: P a n n e n k o w e j Z o f j i, I w a s z k i e w i c z o w e j Z o f j i, M ę c z k o w s k i e j T e o d o r y i in.).

KSIĄŻKI I CZASOPISMA NADESŁANE DO REDAKCJI.

Blaustein Leopold. *O naoczności jako właściwości niektórych przedstawień.* Odbitka z Księgi Pamiątkowej Pol. Tow. Filozof. we Lwowie. Lwów, Skł. gł. Książnica-Atlas, 1931, str. 23.

Jankélévitch Vlodimir. *Bergson.* Paris, Félix Alcan, 1931, str. 300.

Kiritzescu Constantin. *La Pédagogie de la Paix et les Problèmes Internationaux d'Après-Guerre.* Genève, 1930, p. 23.

Lalande André. *Les illusions évolutionnistes.* Paris, Félix Alcan, 1931, p. 464.

Martiánez Mariano Fuentes. *Número mínimo de medidas estadísticas necesarias parta la graduación de un „test" en psicotécnica.* Barcelona, Casa Provincial de Caridad, 1930, str. 18.

Quelques Méthodes pour le Choix des Livres des Bibliothèques Scolaires. Rapport de l'enquête faite par le Bureau International d'Éducation. Genève, 1930, p. 14.

Troisième Cours pour le Personnel Enseignant. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale. Compte rendu des conférences 28.VII.—2.VIII. 1930. Genève, p. 87.

L'Année Psychologique. Rocznik. T. XXX. Paryż, 1930.

Journal of Genetic Psychology. Kwartalnik. T. XXXVII, z. 4. Worcester, 1930.

Kwartalnik Filozoficzny. Kwartalnik. T. VII, z. 4. Kraków, 1930.

Kwartalnik Pedagogiczny. Kwartalnik. T. II, z. 4. Warszawa, 1930.

Minerwa Polska. Kwartalnik. T. II, z. 1—4. Lwów, 1930.

Narodna Proswieta. Półtygodnik. T. XI, z. 1, 2/3, 4, 5, 10, 11. Belgrad, 1931.

Nasz Głos. Miesięcznik. T. IV, z. 10. Poznań, 1930.

Ogniwo. Miesięcznik. T. X, z. 7, 8, 9, 10. Warszawa, 1930.

Praca Nauczycielska. Miesięcznik. T. I, z. 4—6. Warszawa, 1930.

Przegląd Pedagogiczny. Tygodnik. T. L (15), z. 1, 5, 8. Warszawa, 1931.

Psychotechnika. Kwartalnik. T. IV, z. 4. Warszawa, 1930.

Psychotechnische Zeitschrift. Dwumiesięcznik. T. V, z. 6. Berlin, 1930.

Rocznik Pedagogiczny. Rocznik. T. IV, cz. II. Warszawa, 1930.

Rocznik Psychjatryczny. Rocznik. T. XII. Warszawa, 1930.

Roboty Ręczne i Rysunki. Dwumiesięcznik. T. IV, z. 4, 5. Warszawa, 1930.

Sprawy Narodowościowe. Dwumiesięcznik. T. IV, z. 3—4, 5—6. Warszawa, 1930.

Wiedza i Życie. Miesięcznik. T. VI, z. 10, 11, 12. Warszawa, 1930. T. VI, z. 1, 2. Warszawa, 1931.

PRACE PSYCHOLOGICZNE

POD REDAKCJĄ PROF. DR **J. JOTEYKO**

DWA PIERWSZE NUMERY TEGO WYDAWNICTWA UKAZAŁY SIĘ NAKŁADEM *KOMISJI PEDAGOGICZNEJ* MINISTERSTWA W. R. i O. P., № 3, 4, 5 i 6 NAKŁADEM KSIĄŻNICY - ATLASU, GDZIE NABYWAĆ MOŻNA WSZYSTKIE NUMERY.

Nr. 1. *J. Joteyko.* Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego. Badania eksperymentalne. 1922, str. 178.

Nr. 2. *L. Jaxa Bykowski.* Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. 1923, str. 79.

Nr. 3. *J. Joteyko.* Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa. 1924, str. 272.

Nr. 4. *P. Z. Dąbrowski.* Punktowanie jako metoda badania zmęczenia umysłowego. 1925, str. 126.

Nr. 5. *W. Dzierzbicka.* O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela - wychowawcy. 1926, str. 76.

Nr. 6. *Ks. M. Dybowski.* O typach woli. 1928, str. 167.

Bibljoteka Pedagogiki Leczniczej

POD REDAKCJĄ **DR. M. GRZEGORZEWSKIEJ,**

wydawnictwo Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (Nasza Księg. i Książn.-Atlas).

Ukazały się dotąd następujące prace:

Nr. 1. *M. Grzegorzewska.* Iloraz inteligencji w skali *Bineťa* i jego znaczenie djagnostyczne . . . . . . cena 1.—zł.

Nr. 2. *O szkołę specjalną.* Sprawozdanie z I Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół specjalnych . . . cena 0,80—zł.

Nr. 3. *Szkolny zeszyt biograficzny* (dla dzieci upośledzonych umysłowo) . . . . cena 1.50—zł.

Nr. 4. *M. Grzegorzewska.* Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego . . . . cena 1.—zł.

Nr. 5. *M. Wawrzynowski.* Program i metody nauczania w szkole dla upośl. umysłowo (polecone przez Ministerstwo W. R. i O. P. pismem z dnia 10. III. 28. Nr. I-3351/28) . . . . cena 2.—zł.

Nr. 6. *M. Grzegorzewska.* Wyobrażenia surogatowe u niewidomych . . . . cena 1.—zł,

Nr. 7. *T. Benni.* Czytanie z ust u ogłuchłych w wieku późniejszym w świetle psychologji i fizjologji mowy. cena 1.—zł.

Nr. 8. *Leonard.* Notatki wychowańca „Naszego Domu" w Pruszkowie . . . . cena 1.—zł.

Nr. 9. *Wł. Sterling.* Dziecko histeryczne . . . cena 1.—zł.

Nr. 10. *Wł. Sterling.* Dziecko psychopatyczne . . cena 1.—zł.

Nr. 11. *M. Grzegorzewska.* Głuchociemni . . . cena 1.50 zł.

Nr. 12. *Wł. Sterling.* Dziecko moralnie upośledzone. cena 1.—zł.

Nr. 13. *Wł. Sterling.* Dziecko upośledzone umysłowo. cena 1.50 zł.

Vol. IV. VARSOVIE, Janv… № 1.

Archives polonaises de Psychologie

Revue trimestrielle, consacrée à la Psychologie théorique et appliquée, publiée par l'Association des Instituteurs polonais des Écoles primaires.

Fondée par le prof. J. JOTEYKO.

Prière d'envoyer les travaux pour l'impression, les échanges et les livres pour l'analyse à la Direction: pl. Trzech Krzyży 8, m. 25, Varsovie. Pour les abonnements s'adresser à l'Administration, 123, rue Marszałkowska, Varsovie.

Résumés des articles

Dr. Franciszka Baumgarten. *(Priv. Doz. a. d. Univ. Bern.)* — *Wunderkinder.*

Mit der Entwicklung der experimentellen Psychologie hat man versucht die Leistungen der Wunderkinder mit psychologischen Methoden zu messen und sie mit denjenigen der Erwachsenen zu vergleichen. Untersuchungen dieser Art wurden vornehmlich an musikalisch begabten Kindern durchgeführt. Merkwürdigerweise hat man die psychische Eigenart dieser Kinder gar nicht in Betracht gezogen, was zur Folge hatte, dass man über deren sonstige Begabungen, über Intelligenz und Charaktereigenschaften, Neigungen und Tendenzen, Beziehung zu den Eltern, zu der Umwelt und zur eigenen Betätigung nichts Positives erfuhr.

Es sollte nun der Versuch unternommen werden, in dem Wunderkinde nicht das Wunder, sondern das Kind näher kennen zu lernen, zu welchem Zwecke eine Reihe von in der Oeffentlichkeit auftretenden Kindern eingehend auf Intelligenz und Charakter geprüft wurde (es handelt sich um eine 7 jährige Tänzerin, einen 8 jährigen Schachwunderknaben, einen 14 jährigen Geigerin, einen

11 jährigen Geiger, einen 9 jährige Klaviervirtuosin, einen 6 jährigen Geographen[1]). Auf diese Weise konnten einige Tatsachen festgestellt werden, die für die Kinderpsychologie von Interesse sein dürften.

Das am meisten auffallende Merkmal der auftretenden Wunderkinder ist ein starkes Pflicht und Verantwortungsgefühl. Sie sind sich ihrer wichtigen Aufgabe, für die materielle Lage der Familie aufkommen zu müssen, gut bewusst. In Beziehung dazu stehen einige Charaktereigenschaften, wie Pünktlichkeit, Sorgfalt, Genauigkeit bei Erfüllung der Aufgaben, Willensstärke und Selbstbeherrschung. Man kann daher unter solchen Kindern oft die sogen. „starken Charaktere" finden. Sie besitzen auch viel Dankbarkeit für ihre -Eltern und Lehrer — die Förderer ihres Talentes — und hängen zuweilen fanatisch an ihnen.

Das öffentliche Auftreten wird als grosses Vergnügen betrachtet, von Lampenfieber wurde in keinem Fall berichtet. Dagegen zeigt sich die Sucht nach Lob und guten Beurteilungen sowie Neid auf die Leistungen ihresgleichen.

Die Art der Lebensführung der Wunderkinder — häufiges Reisen von Stadt zu Stadt, von Land zu Land, die Bekanntschaft praktischer Natur in ihrer Gegenwart (Programmaufstellung, konzerttermine, Honorierung, gemeinsames Auftreten mit anderen Künstlern etc.) erweitert ihren geistigen Horizont, entwickelt ihren praktischen Sinn, ohne sie altklug zu machen. Im Gegenteil, sie behalten viel Kindlichkeit und Naivität und spielen gern ohne jede Ueberhebung mit ihren Altersgenossen.

Die wissenschaftlich interessanteste Frage ist: In welcher Beziehung stehen die sonstigen geistigen Fähigkeiten der Wunderkinder? Sind diese Kinder einseitig talentiert, d. h. überwuchert das Talent die anderen Fähigkeiten, oder besitzen sie vielerlei Begabungen? Auf Grund der Intelligenzzprüfungen erwiesen sich sämtliche untersuchten Kinder als partiell übernormal, wohl mangelte es ihnen an Schulkenntnissen, was aber durch das sehr unregelmässige, vom häufigen Reisen unterbrochene Lernen bedingt ist. Ausserdem zeigte es sich, dass die einzelnen Befähigungen in einem merkwürdigen Nebeneinander stehen, oft wurden Aufgaben, die die normalen Altersgenossen gut lösen, nicht richtig ausgeführt, dafür, wurden andere Aufgaben, bei welchen normale Kinder völlig versagen, von ihnen spielend gelöst. Die musikalisch Begabten, mit grossem musikalischem Gedächtnis ausgestatteten, besassen ein schlechtes Zahlengedächtnis; nur eine Klaviervirtuosin und eine Tänzerin zeigten grosse Einfühlungsgabe. Technische

---

[1]) siehe *F. Baumgarten:* Wunderkinder. Psychologische Untersuchungen, Leipzig, Barth, 184 S. 1930.

Fähigkeiten waren bei einer 14 jährigen Geigerin in hohem Masse vorhanden, bei einem 11 jährigen Geiger fehlten sie ganz, usw. Die Feststellung von Tatsachen solcher Art ist von eminenter Bedeutung für die Frage der Korrelation der psychischen Eigenschaften im speciellen und der psychischen Struktur überhauft und eine weitere Untersuchung an Wunderkindern nach einem einheitlich festgesetzten Plan dürfte einen wertvollen Beitrag zu diesen beiden wichtigen Problemen liefern.

Eve Rybicka. — Opinion des jeunes académiciens sur la co-éducation dans l'école secondaire. *(Ad point 4, II ème partie de l'enquête sur le thème des reformes de l'école secondaire). De l'Institut de Psychologie Pédagogique de l'Université de Varsovie.* Directeur: *Prof. Dr. Baley.*

L'enquête avait pour but d'amasser certaines données concernant les opinions des jeunes gens qui ont fini l'école secondaire, quant à la nécessité d'une reforme de ladite école.

On s'est donc adressé aux étudiants des écoles supérieures et, on a obtenu en tout 562 réponses, dont 55% réponses de femmes et 45% réponses d'hommes.

Vu la longueur du questionnaire et le genre différent des problèmes y soulevés, pour le moment un seul point a été élaboré, notamment le p. 4., II-ème partie: Quel est ton opinion sur la co-éducation dans les écoles secondaires?". (La considères-tu être favorable ou non et de quels points de vue?).

A la question: si parmi la jeunesse polonaise il y a plus de partisans pro ou contre la co-éducation, l'enquête répond, que le pourcentage des uns et des autres est plus ou moins le même, notamment 46% pour et 42% contre la co-éducation; le reste (12%) est représenté par des personnes qui occupent une position indécise dans cette affaire.

Le plus important succès de l'enquête est le résultat de la comparaison des opinions de ceux qui ont fini une école co-éducative avec ceux qui n'y ont pas été élévés. La grande majorité de ceux qui ont fini une école mixte sont des partisans de la co-éducation — 72% de femmes et 76% d'hommes. Au contraire parmi ceux, qui ont fini l'école de jeunes filles ou de garçons, le nombre des partisans contre la co-éducation domine, ce qui a influencé l'égalité des chiffres lors de la classification générale. Ce résultat parle en faveur de l'école co-éducative — ceux qui la connaissent la considèrent comme étant un bon et souvent le meilleur type d'école. Les adversaires de la co-éducation en un nombre prédominant ne basent pas leur opinion sur la pratique, mais sur la théorie ou sur des opinions qui à ce sujet existent dans la société.

Encore une chose est digne d'être notée, c'est que la jeunesse en se déclarant pour ou contre l'école co-éducative, épuise tous les arguments contenus dans la littérature scientifique jusqu'à présent à ce sujet. La discussion donc inaugurée par la jeunesse au sujet de la co-éducation, se trouve à un niveau relativement haut.

ZAKŁADY GRAFICZNE
„N A S Z A D R U K A R N I A"
WARSZAWA, SIENNA 15